

III Conferência Internacional para a Inclusão 2015

Livro de atas



INCLUDiT

International Conference
for Inclusion

Livro de Atas da III Conferência Internacional para a Inclusão - INCLUDiT

Ficha técnica

Título

Livro de atas da III Conferência Internacional para a Inclusão 2015

Organizadores

Carla Sofia Freire

Catarina Mangas

Célia Sousa

Edição

Centro de Investigação em Inclusão e Acessibilidade em Ação - iACT

Centro de Recursos para a Inclusão Digital – CRID

Mestrado em Comunicação Acessível

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – ESECS

Instituto Politécnico de Leiria - IPLeia

Projeto gráfico

Carlos Silva

1ª Edição

fevereiro 2016

ISBN

978-989-8797-07-0

Comissão Científica

Ana Margarida Carreira (Instituto Politécnico de Leiria – iACT)

Ana Saldanha (iACT)

Carla Lopes (Instituto Politécnico de Leiria)

Carla Freire (Instituto Politécnico de Leiria – iACT / NIDE)

Catarina Mangas (Instituto Politécnico de Leiria – iACT / NIDE)

Célia Sousa (Instituto Politécnico de Leiria – CRID /iACT)

Eduardo Cardoso (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Francisco Godinho (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD)

Graça Seco (Instituto Politécnico de Leiria – NIDE/SAPE)

Isabel Cuadrado Gordillo (Universidade da Extremadura, Espanha)

Jaime Ribeiro (Instituto Politécnico de Leiria – iACT)

Jorge Fernandes (Fundação para a Ciência e Tecnologia)

Jorge Varela (Instituto Politécnico de Leiria – iACT)

Josélia Neves (Hamad Bin Khalifa University, Qatar Foundation)

Josep Maria Monguet (Universitat Politècnica de Catalunya)

Luís Barbeiro (Instituto Politécnico de Leiria – NIDE)

Manuela Francisco (Instituto Politécnico de Leiria – UED)

Maria Antónia Barreto (Instituto Politécnico de Leiria – NIDE)

Maria de São Pedro Lopes (Instituto Politécnico de Leiria – NIDE)

Maria dos Anjos Dixe (Instituto Politécnico de Leiria – UIS, Portugal)

Nuno Fragata (Instituto Politécnico de Leiria – iACT)

Olga Santos (Instituto Politécnico de Leiria – iACT / NIDE)

Regina de Oliveira Heidrich (Universidade Feevale, Brasil)

Ricardo Vieira (Instituto Politécnico de Leiria – CIID / CICS.Nova)

Rita Cadima (Instituto Politécnico de Leiria – NIDE/iACT)

Rui Matos (Instituto Politécnico de Leiria – CIEQV)

Rui Pedrosa (Instituto Politécnico de Leiria – GIRM)

Índice

Nota introdutória.....	1
Comunicações plenárias.....	3
Do nivelar por baixo ao elitismo para todos.....	4
El aspecto no-verbal de la comunicación didáctica como factor clave de la comprensión y bienestar emocional del alumnado.....	5
Cumprir o direito da criança à educação: Educação Inclusiva.....	6
DISLEXIA: maior e melhor INCLUSÃO é possível.....	7
A importância das tecnologias de apoio nas necessidades complexas de comunicação.....	9
Artigos.....	11
Inclusão Cultural por meio de acessibilidade para pessoas com deficiência: resultados do Memorial do Anglo da Universidade Federal de Pelotas/RS.....	12
Sexuality education: Inclusion by the suspension of judgement within a multicultural society.....	21
Educação intercultural de surdos e formação de professores: O caso do Ciclo de Conferências Do gesto à voz: educação de surdos e inclusão*.....	32
Ensino-aprendizagem do sujeito surdo: um estudo de caso.....	46
Apoio a estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior: a experiência de 10 anos do GTAEDS.....	58
Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre a permanência na Universidade.....	69
Práticas Inclusivas em Ciências.....	81
(Re)Conhecer as vivências dos alunos com NEE e (Re)utilizá-las como facilitador das suas aprendizagens em ciências.....	92
“Ciência para todos... é possível” Projeto de Educação em Ciências para jovens e adultos com Incapacidade Intelectual.....	100
Motivação e Resiliência dos Professores Disléxicos.....	110

Conceção de um Serviço de Apoio à Inclusão em eLearning (SAIeL) para uma universidade de ensino a distância	123
Ensino de desenho a crianças com deficiência intelectual: estratégias e bases teóricas.....	135
Incubadora de Inclusão: Funcionalidade e Medidas Educativas no Concelho de Alcobaça.....	145
A inclusão de alunos com perturbações de défice de atenção e hiperatividade: estudo de caso.....	161
Educação Especial: entre a compensação e a emancipação	174
Incubadora de Inclusão: Inclusão de Crianças com Deficiências na Escola - Perceções dos Encarregados de Educação.....	183
A construção da diferença – Desenvolvimento de competências de literacia em crianças e jovens com incapacidade intelectual	191
Análise da relação entre a Satisfação com a Vida e a Solidão numa amostra de alunos de Universidades Seniores	199
Trajétórias de vida de idosos institucionalizados e sua participação nas atividades do Lar.....	208
Incubadora de Inclusão: A Importância da Inclusão Familiar, Escolar e Social no Desenvolvimento da Criança	221
Expectativas Académico-Profesionales de Adolescentes con Dificultades de Aprendizaje y Riesgo de Exclusión Social.....	234
Extensão Universitária e Inclusão: incubação de Empreendimentos Económicos Solidários como tecnologia social de fomento à agricultura familiar e à formação académico-profissional.....	245
A Cidade Educadora como espaço de inclusão. Estudo de caso do Município de Leiria.....	256
Acessibilidade escolar: o caso da Escola Secundária Pinheiro e Rosa em Faro	263
A inclusão da pessoa com deficiência – a necessidade de um novo paradigma	277
Comunidade de prática online: partilha de conhecimentos na área das necessidades especiais.....	288
Avaliação dos níveis de acessibilidade das páginas e catálogos bibliográficos das bibliotecas de instituições do ensino superior.....	301
Projeto “5 Sentidos, 5 Amigos”.....	315

Inclusão socioproductiva e organização comunitária: revelando atributos de Gestão Social em uma comunidade de práticas no Programa Minha Casa, Minha Vida.....	328
Justiça com a diferença e dever de memória no pensar a inclusão escolar.....	339
O trabalhador estudante – especificidades na prestação da atividade laboral	349
Efeito de um Programa de intervenção em Fisioterapia na pessoa com Deficiência Intelectual	359
O Sentido Positivo para a Vida em Grávidas Toxicodependentes	372
Caraterização dos utilizadores e razões da utilização do NVDA	385
Palavrexia: Aplicação Móvel no Acompanhamento de Disléxicos	407
SPAG – Sound Proximity Audio Guide.....	420
Intérprete Automático de Fala em Língua Portuguesa para Língua Gestual Portuguesa.....	434
A integração das TIC na Educação Especial: software educativos no Agrupamento de Escolas de Castro Daire.....	449
Relatos.....	462
<i>NÓS no musEU</i> – a (re)interpretação da arte como promotor de cidadania ativa	463
Museus inclusivos: Realidade ou ficção?.....	466
EU no musEU: intervenção não farmacológica nas demências em contexto museológico.....	469
O intérprete de língua gestual portuguesa: Uma experiência Vo'arte.....	472
Descobrimo a inclusão: Relato sobre atividades de sensibilização no Museu da Comunidade Concelhia da Batalha.....	477
Uma menina como todas as outras ou nem tanto.....	482
Tomás, um coelho para todos: Instrumentos pedagógicos de educação acessível	485
IncluDIS: estratégias para a inclusão dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas	488
Experiencias de Aprendizagem Musical com alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	491
Uma ideia, uma solução: Inclusão e intervenção.....	494
Inclusão pelo Desporto: potencialidades da orientação	497

Desporto Com Sentido: A inclusão através do desporto da teoria à prática.....	500
Festivais de Dança e inclusão social.....	504
<i>Posters</i>	507
Intervenção do Terapeuta da Fala baseada nas rotinas do Jardim-de-Infância: Um estudo de caso com Terapeutas da Fala de referência na área das Perturbações do Espectro do Autismo	508
Projeto EKUI	510
Projeto "Intervir para a igualdade": Intervenção com crianças com NEE	512
Projeto de apoio a crianças com perturbações na comunicação e linguagem.....	514
Livros em Multiformato: um projeto dinâmico	516
Ações e estratégias de acessibilidade em bibliotecas universitárias brasileiras e portuguesas.....	518
Comportamento e sucesso educativo: um projeto de apoio a crianças e famílias	519
O Programa IPL60+ aos olhos dos jovens estudantes da ESECS	521
A inclusão no mercado de trabalho de diplomados na área social.....	523
Promoção da Saúde em Idosos: Literacia em saúde e Inclusão	525
Centro de Recursos para a Inclusão Associação do Porto de Paralisia Cerebral.....	526

Nota introdutória

A terceira edição da Conferência Internacional para a Inclusão (INCLUDiT) realizou-se nos dias 4 e 5 de dezembro de 2015 na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este encontro científico, organizado pelo Centro de Investigação em Inclusão e Acessibilidade em Ação (iACT), pretendeu reunir investigadores, especialistas e profissionais nacionais e internacionais que partilharam estudos e projetos em diversas áreas, tais como as artes e cultura, as ciências sociais e humanas, a comunicação, a educação, a saúde e bem-estar, legislação e regulamentação, tecnologias, património, turismo, entre outras que focaram a temática da inclusão.

O programa incluiu 5 sessões plenárias, 38 artigos, 13 relatos e 11 *posters*, revistos por um processo anónimo de revisão entre pares, assegurado pelos 27 elementos da Comissão Científica. Para além destas sessões, foram também realizados 5 *workshops*, apresentados 3 livros e expostos diversos materiais na área da inclusão e da acessibilidade.

O presente livro de atas congrega os textos das comunicações apresentadas na conferência, que estão organizadas em quatro tipologias: comunicações plenárias, artigos, relatos e *posters*.

A primeira secção inclui as comunicações dos cinco conferencistas convidados, especialistas em diversas áreas relacionadas com as temáticas da conferência:

- i) Maria Vlachou, consultora em Gestão e Comunicação Cultural e diretora executiva da associação Acesso Cultura - "Do nivelar por baixo ao elitismo para todos";
- ii) Isabel Cuadrado Gordillo, docente e investigadora na área de psicologia na Faculdade de Educação da Universidade da Extremadura – "El aspecto no-verbal de la comunicación didáctica como factor clave de la comprensión y bienestar emocional del alumnado"
- iii) Paula Hunt, consultora Perita Sénior em Educação Inclusiva e Crianças com Deficiência no Escritório Regional da UNICEF para a Europa Central e de Leste e Comunidade dos Estados Independentes - "Cumprir o direito da criança à educação: Educação Inclusiva";
- iv) Helena Serra, presidente da Associação Portuguesa de Dislexia e Presidente de mesa da Assembleia Geral da Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas - "DISLEXIA: maior e melhor INCLUSÃO é possível";

INCLUDIT III

- v) Luís Azevedo, investigador da Universidade Técnica de Lisboa e Diretor da ANDITEC, tecnologias de reabilitação - "A importância das tecnologias de apoio nas necessidades complexas de comunicação".

Os artigos, relatos e *posters* são apresentados nas secções seguintes do livro, sendo que os primeiros visam a apresentação de investigações científicas decorrentes de trabalhos académicos, projetos e experiências e os relatos a apresentação de práticas e materiais, sendo este o formato preferencial para a divulgação de experiências em curso ou que não se coadunem com a estrutura formal inerente a um artigo. Os *posters* refletiram, de uma forma mais visual e esquemática, trabalhos na área da conferência, estando aqui representados sob a forma de resumo.

Os textos incluídos neste livro, da responsabilidade dos seus autores, pretendem contribuir para a divulgação científica de trabalhos na área da inclusão e acessibilidade, retratando as comunicações efetivamente apresentadas ao longo dos dois dias da conferência.

A Comissão Organizadora garante a acessibilidade do livro ao nível da navegação. Contudo, a acessibilidade dos trabalhos (imagens, gráficos, tabelas) é de responsabilidade dos seus autores.

A Comissão Organizadora,

Carla Freire

Catarina Mangas

Célia Sousa



Do nivelar por baixo ao elitismo para todos

Maria Vlachou

Consultora em Gestão e Comunicação Cultural. Directora Executiva da associação Acesso Cultura. Autora do blog Musing on Culture (e do livro homónimo), onde escreve sobre cultura, gestão e comunicação cultural, públicos, acesso. Gestora da página de Facebook Museum texts / Textos em Museus. Foi Directora de Comunicação do São Luiz Teatro Municipal (2006-2012) e Responsável de Comunicação do Pavilhão do Conhecimento – Ciência Viva (2001-2006). Membro dos corpos gerentes do ICOM Portugal (2005-2014) e editora do seu boletim. Foi consultora do Museu Arpad Szenes – Vieira da Silva e da Comissão Cultural da Marinha. Colaborou com os programas Descobrir e Próximo Futuro da Fundação Calouste Gulbenkian. Estagiou no Petrie Museum of Egyptian Archaeology e no Natural History Museum (Londres). Alumna do DeVos Institute of Arts Management at the Kennedy Center for the Performing Arts (Washington, 2011-2013); Mestre em Museologia pela University College London (1994); Licenciada em História e Arqueologia (Universidade de Ioannina, 1992).

Resumo:

No seu livro "O eterno retorno do fascismo", o filósofo Rob Riemen defende que na nossa sociedade contemporânea há uma tendência para o menor, o nível mais baixo, porque é aqui que se encontra a maioria das coisas que as pessoas podem partilhar. Afirma ainda que a mais feroz indignação é dirigida ao que é difícil, "porque o que não é compreendido imediatamente por todos é difícil, ou seja 'elitista' e, portanto, não-democrático."

A preocupação de que o que se pretende é nivelar por baixo é frequentemente expressa quando se defende o acesso à cultura e, em especial, o acesso intelectual.

Na nossa comunicação vamos reflectir sobre a forma como a comunicação contribui para erguer ou para ultrapassar barreiras – físicas, sociais ou intelectuais, tanto à distância como nos próprios locais. Partilharemos com os participantes práticas que consideramos boas e más, promovidas por várias entidades culturais, e vamos procurar avaliá-las à luz da 'acusação' de nivelar por baixo, ou pelo contrário, da defesa do desenvolvimento humano e cognitivo de todos nós; até onde cada um puder ir, até onde for levado pelas suas capacidades e interesses.

El aspecto no-verbal de la comunicación didáctica como factor clave de la comprensión y bienestar emocional del alumnado

Isabel Cuadrado Gordillo

Docente e investigadora na área de psicología na Faculdade de Educação da Universidade da Extremadura.

Diretora do Departamento de psicología e coordenadora do Grupo de Investigação e Inovação Educativa (GRIE). Tem como áreas de interesse "Procesos y análisis de la Comunicación Interpersonal: estrategias verbales, no-verbales y prosódicas" e "Análisis, Comprensión e Intervención de los comportamientos disruptivos y violentos en el aula escolar (presencial y ciberespacio)". Investigadora principal de vários projetos de investigação e inovação docente, autora de diversos artigos e livros em suporte de papel e digital.

Ao longo dos anos tem assumido vários cargos de gestão na Universidade da Extremadura, tais como sub-diretora, decana, etc.

Resumo:

Las relaciones interpersonales, habilidades y estrategias comunicativas que profesor y alumnos emplean en el transcurso de sus interacciones en el aula, median los procesos cognitivos de los alumnos, así como las disposiciones emocionales de los mismos en situación de aprendizaje. El análisis del discurso didáctico en el aula no se agota en el estudio de los recursos verbales que profesores y alumnos utilizan en clase, sino que se amplía al análisis de los mecanismos no-verbales, como comportamientos paralelos y complementarios que ambos manifiestan durante sus interacciones. Es reconocida por todos la importancia de la comunicación no-verbal en el aula, como mecanismo que facilita la comprensión de los mensajes y fundamentalmente favorece la aparición de un clima de aula emocionalmente positivo que refuerza la motivación e implicación del alumno en su aprendizaje, la mejora de las relaciones interpersonales entre profesor y alumno y entre alumnos, el control de la disciplina, etc. La especial, y a veces excesiva, vulnerabilidad emocional a la que se encuentran sometidos muchos alumnos, exige de los docentes ser extremadamente cuidadosos en sus comentarios y actuaciones, en particular, en aquellos momentos en los que los alumnos se enfrentan a situaciones de incertidumbre, inseguridad, equivocaciones, bloqueos o retrocesos en su proceso de aprendizaje. La valoración del esfuerzo, el reconocimiento de los aciertos, o el restar importancia y dramatismo a los errores, puede motivar a los escolares a intentarlo de nuevo, al mismo tiempo que favorecer el clima social y emocional de aula. Para conseguir estos propósitos resulta necesario poner en práctica una serie de mecanismos semióticos y estrategias discursivas capaces de intervenir y guiar los mecanismos de influencia educativa. Asimismo, los comportamientos comunicativos no-verbales permiten definir la relación que se establece entre los interlocutores como cordial y positiva o, por el contrario, distante y desagradable. Un uso eficaz de los mismos revertirá en una mayor calidad de los aprendizajes y en la emergencia de actitudes positivas hacia la escuela.

Palabras claves: comunicación didáctica; comunicación interpersonal; estrategias discursivas no-verbales; clima emocional del aula

Cumprir o direito da criança à educação: Educação Inclusiva

Paula Hunt

Fundadora e principal consultora da empresa DED – Disability, Education and Development – Lda. A DED Lda. trabalha com todas as áreas do desenvolvimento, providenciando competências técnicas que permitam incluir os direitos da pessoa com deficiência nas diversas esferas da sociedade e de maneira ética e rigorosa, como meio para atingir o pleno cumprimento dos direitos de toda e qualquer criança à participação plena nas suas vidas sociais e culturais – começando por assegurar o seu direito a uma educação inclusiva e de qualidade na escola da sua área de residência. A Dra. Paula F. Hunt tem uma extensa experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais, incluindo crianças com deficiência, tanto no ensino especial como em salas de aula inclusivas. Nos últimos anos a Paula ocupou o lugar de Consultora Perita Sénior em Educação Inclusiva e Crianças com Deficiência no Escritório Regional da UNICEF para a Europa Central e de Leste e Comunidade dos Estados Independentes.

Resumo:

Esta apresentação irá apresentar ao público uma introdução ao trabalho que a UNICEF faz na Europa (Central e de Leste) e na Ásia Central para assegurar o cumprimento do direito de todas as crianças à educação. A crença de que todas as crianças têm o direito a uma educação de qualidade, que respeite e promova a sua dignidade bem como o seu desenvolvimento ótimo, constitui a base da abordagem da UNICEF à educação. De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), uma educação de qualidade é um direito de todas as crianças. Porque uma educação de qualidade só pode ser conseguida quando toda e qualquer criança, incluindo as mais marginalizadas e excluídas, está inscrita na escola e recebe uma educação inclusiva, a UNICEF concentra os seus esforços no apoio a governos e parceiros da sociedade civil para o fortalecimento dos sistemas educativos e para providenciar a toda e qualquer criança as condições necessárias para que o seu direito à educação seja cumprido.

DISLEXIA: maior e melhor INCLUSÃO é possível

Helena Serra

Presidente da Associação Portuguesa de Dislexia e Presidente de mesa da Assembleia Geral da Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas. Doutorada em Estudos da Criança: Educação Especial, Especializada em Sobredotação. Professora Coordenadora Jubilada da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, membro do Conselho Geral e Orientadora Científica de teses de Doutoramento, Dissertações de Mestrado e Projetos, tanto nesta instituição como em várias Universidades. Vasta experiência na área educativa, com mais de 40 anos de docência, procurando diagnosticar e criar soluções e novas práticas, dando especial atenção à dislexia e à sobredotação. Autora de vários artigos e livros.

Resumo:

Está constitucionalmente proclamado o direito de TODOS ao ensino com garantia do direito de igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Também está desde há muito afirmado que incumbe ao Estado garantir a TODOS os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados de Ensino, da Investigação Científica e da Criação Artística.

Na Lei de bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86, com as alterações introduzidas pelas leis nº 115/97 e nº 49/2005, afirmam-se, entre outros, o objetivo de assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, condições de desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

Sob o ponto de vista concetual, a comunidade científica inclui as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) no conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e o DSM V integra esta problemática no quadro das Perturbações Específicas de Linguagem.

No alvor do Dec. Lei n.º 3/2008, passou a ser por muitos entendido que a todos os docentes do ensino regular cabe fazer a diferenciação pedagógica e oferecer os apoios necessários aos alunos com tais dificuldades. Olhando a realidade praticada em muitas Escolas do país, percebemos que “se faz de conta” que isso não precisa de ser aprendido (?). Efetivamente,

- Os professores do ensino regular não têm formação sobre DAE /dislexia;
- E invocam não ter condições de tempo, em sala de aula, para prestar apoio pedagógico personalizado;
- Sabemos que nem mesmo os professores que assumem a prestação de Apoios Educativos (em que lhes caberia estimular e reforçar competências de base e aptidões envolvidas na aprendizagem), têm formação sobre DAE;
- Mesmo quando a estes alunos coube em sorte ser classificados pela CIF como alunos elegíveis, passando a ficar sob a alçada do Dec. Lei n.º 3/2008, em geral não lhes é proporcionado apoio especializado para serem promovidas abordagens pedagógicas diferenciadas;

INCLUIR III

- E portanto também não se lhes oferece antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;
- Nem o reforço e desenvolvimento de competências específicas – trabalho intensivo em áreas fracas ou emergentes;
- Mesmo quando lhe é prescrito “Adequação no processo de avaliação”, sabemos serem muito ténues e inseguras as decisões quanto às alterações do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e das condições de avaliação;
- Existem, quanto a condições de avaliação em exames, a ficha A e B que têm sido um auxílio precioso para os estudantes disléxicos continuarem o seu percurso em educação, mas destas só alguns podem beneficiar (os que ficaram no DL n.º 3/2008!); é que há estatísticas a respeitar, há critérios divergentes de classificação, havendo escolas em que todos os casos são colocados ao abrigo desse artigo, mas noutras não!

A DISLEX-Associação Portuguesa de Dislexia, propôs ao Governo um “Pacote de Medidas” para uma melhor organização das respostas educativas diferenciadas, a ser promovidas por todas as escolas para alunos disléxicos que ainda não vimos assumida oficialmente.

Também defendemos que a atuação preventiva, a nível do pré-escolar, sobre as áreas básicas de desenvolvimento, fácil de implementar no país, se tornaria a melhor forma de favorecer nestas crianças as futuras aprendizagem simbólicas, respeitantes às áreas académicas - leitura, escrita e matemática. E ainda que, já na escolaridade, mas em fase inicial, houvesse intervenção atempada, o que se tornaria factível pela criação dos Apoios Educativos Especializados. Estes implicariam formação dos docentes que assumissem prestar Apoios Educativos, embora sabendo-se que haveria um extraordinário enriquecimento na qualidade da educação, com vantagem para um número elevado de casos se TODOS os docentes recebessem formação nesta área.

Seria a nossa “varinha mágica” da diminuição do Insucesso e do Abandono Escolar.

Dessa forma haveria:

- dados obtidos numa avaliação compreensiva prévia desses alunos,
- oferta de abordagens multissensoriais, intensivas, para elevar níveis de eficiência,
- uso de uma metodologia de treinamento misto - para desenvolver pré-competências empobrecidas e também capacidades básicas de aprendizagem,

Isto é, melhorar-se-iam, através de métodos adequados, as aptidões em leitura, de descodificação e de interpretação, de ortografia, de expressão oral e escrita, de estruturação do discurso e articulação das ideias.

Estamos a falar de 5 a 10% das crianças inteligentes do Sistema Educativo. Torna-se URGENTE, definir conceitos e medidas atempadas, disponibilizar formação aos docentes, criar estruturas de resposta efetivas e próprias, disciplinar e regular atuações, investir com seriedade nesta problemática, que mais não é que INCLUIR.

Também há que cuidar – para além do ensino – de Medidas Inclusivas a observar em aspetos de vida diária, como seja o “Exame de Condução” e a prestação de serviço no “Campo Profissional”.

Sobre este outro ângulo do problema já iniciámos o levantamento de cuidados para passar a defendê-los nas instâncias devidas.

A importância das tecnologias de apoio nas necessidades complexas de comunicação

Luís Azevedo

Diretor da ANDITEC, tecnologias de reabilitação, lda. Licenciado em Eng^a Eletrotécnica pelo Instituto Superior Técnico da Universidade Técnica de Lisboa, é Mestre em Eng^a Biomédica e de Reabilitação pela Universidade de Dundee, (Escócia, UK) e Doutorado em Informática pela Universidade do País Basco, Espanha, com Tese na área da Eng^a de Reabilitação. É Investigador da Universidade Técnica de Lisboa e Diretor da ANDITEC, empresa totalmente dedicada às Tecnologias de Apoio. Colabora na área das Tecnologias de Apoio do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa e de outras Instituições Universitárias (Faculdade de Motricidade Humana, Escola Superior de Saúde do Alcoitão, Escola Superior de Saúde de Setúbal, etc.). Tem exercido a sua atividade profissional na investigação e desenvolvimento de tecnologias de apoio a necessidades complexas de comunicação, formação de profissionais, tendo-se especializado na avaliação para a Comunicação em pessoas com Disfunções Neuro-motoras Graves. É consultor de vários Centros de Reabilitação e Hospitais, responsável por projetos de investigação nacionais e internacionais (europeus e ibero-americanos) sendo Reviewer da Comissão Europeia em Projetos da área da “e-accessibility” para pessoas com deficiência e pessoas idosas.

Resumo:

Pessoas com disfunções neuromotoras graves (ex. sequelas de traumatismos crânio-encefálicos, doenças neurológicas progressivas, paralisia cerebral) estão normalmente afectadas em maior ou menor grau em várias áreas de desempenho (comunicação, mobilidade, manipulação, etc.), tendo conseqüentemente de vencer obstáculos importantes, para uma adequada (re)inserção nos contextos significativos em que pretendem levar a cabo as suas relações sociais, laborais e outras. As Tecnologias de Apoio (TA) podem desempenhar um papel fundamental na (re)habilitação dessas pessoas, contribuindo para um aumento significativo da sua qualidade de vida. Dessas, as baseadas nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) - largamente difundidas e disponíveis para a população em geral - podem ter um papel importante na vida de pessoas com disfunções neuromotoras graves e com necessidades complexas de comunicação (e que conseqüentemente podem estar impedidas de comunicar através da fala e da escrita) desde que dotadas de interfaces adequadas e de software específico, que permitam a sua utilização por todos os potenciais utilizadores finais.

Na presente comunicação, serão abordadas algumas patologias susceptíveis de causar problemas graves de comunicação, a necessidade de uma avaliação criteriosa para prescrição individualizada das TA adequadas aos portadores dessas patologias, bem como serão dados exemplos de Produtos de Apoio (PA) (hardware e

INCLUDIT III

software) existentes no mercado que podem melhorar significativamente a funcionalidade dos seus utilizadores. Será sobretudo dada relevância às interfaces específicas que fazem uso da detecção e controlo pelo olhar, de utilização cada vez mais frequente no nosso país, bem como ainda a software especializado para a Comunicação.



Inclusão Cultural por meio de acessibilidade para pessoas com deficiência: resultados do Memorial do Anglo da Universidade Federal de Pelotas/RS

Desirée Nobre Salasar (Acadêmica de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Pelotas)

Francisca Ferreira Michelin (Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas)

Resumo:

Este artigo visa a apresentação dos resultados obtidos no primeiro ano de funcionamento do Memorial do Anglo da Universidade Federal de Pelotas.

O Memorial do Anglo da Universidade Federal de Pelotas foi formulado para ser um laboratório de estudos sobre recepção acessível para pessoas com deficiência visual. Através dos recursos apresentados neste espaço, os visitantes cegos ou com baixa visão, têm a possibilidade de acesso à informação que está visualmente ali apresentada. Entretanto, isto só é possível devido aos recursos de acessibilidade apresentados no Memorial.

Os dados aqui apresentados foram coletados em uma visita de alunos da instituição parceira do projeto ao Memorial do Anglo.

O contato humano e o valor da hospitalidade surgem como um diferencial que leva a considerar que o recurso mais eficiente é a pessoa preparada para a recepção.

Os resultados destacam a necessidade de novos espaços disseminadores de cultura na cidade de Pelotas.

Palavras-chave: Inclusão. Acessibilidade. Deficiência Visual. Memorial do Anglo.

Abstract:

This article aims to present the results of the first Memorial operating year of the Anglo Federal University of Pelotas.

The Anglo Memorial of the Federal University of Pelotas was formulated to be a laboratory studies on accessible reception for the visually impaired. Through the resources presented in this space, blind or low vision visitors, they are able to access information that is presented visually there. However, this is only possible due to accessibility features presented in the Memorial.

The data presented here were collected on a visit of students from the partner institution of the project to Anglo Memorial. Human contact and the value of hospitality come as a differential which leads to consider that the most powerful feature is the person prepared for the reception.

The results highlight the need for new spaces disseminators of culture in the city of Pelotas.

Keywords: Inclusion. Accessibility. Visual Impairment. Anglo Memorial.

Introdução

Esse texto apresenta a análise de alguns dos resultados obtidos no primeiro ano de funcionamento do Memorial do Anglo da Universidade Federal de Pelotas/RS, a partir de duas premissas: a avaliação dos recursos assistivos voltados à comunidade de visitantes com deficiência visual e a recepção aos grupos. Na primeira, o interesse da análise se estabelece na relação entre as maquetes, os esquemas táteis e a audiodescrição, enquanto que na segunda, o aspecto colocado em evidência é a receptividade e a comunicabilidade entre o grupo extensionista e os visitantes. Para delimitar o campo de observação, centra-se a avaliação nos resultados de uma visita na qual participou um grupo de 18 pessoas, dentre os quais 10 eram pessoas com deficiência, e os demais acompanhantes. Apresenta-se o roteiro da visita e a adequação ao grupo de visitantes com vista a discutir o papel do mediador na visita.

Metodologia

Na cidade de Pelotas, RS, o Memorial do Anglo da Universidade Federal de Pelotas foi formulado para ser um laboratório de estudos sobre recepção acessível para pessoas com deficiência visual. Através dos recursos apresentados neste espaço, os visitantes cegos ou com baixa visão, têm a possibilidade de acesso à informação que está visualmente ali apresentada. Entretanto, isto só é possível devido aos recursos de acessibilidade apresentados no Memorial. A mediação acessível, que também se apresenta como um recurso assistivo, consiste em uma visita guiada, na qual o visitante recebe um aparelho MP3 ao chegar, e é instrumentalizado. Os visitantes são orientados acerca do funcionamento dos recursos de Audiodescrição (AD), Maquetes e esquemas táteis que serão encontrados durante a visita. Há, ainda, outros recursos assistivos, como os móveis expositores e as legendas em braile.

A duração da visita, na sua totalidade, é de uma hora e quinze minutos, podendo variar de acordo com a interação do visitante com o mediador. Neste período, ocorre a recepção que inclui orientação para uso dos recursos e explanação sobre a função do memorial. Ao final da visita o mediador obtém, através de um questionário, as impressões do visitante sobre o espaço. Outros elementos são passíveis de serem obtidos pelo questionário.

O trabalho integra as ações de um projeto de extensão, lotado no Departamento de Museologia, Conservação e Restauro, formado por uma equipe multidisciplinar e desenvolvido em parceria com a Escola Louis Braille de Pelotas e o Centro de Reabilitação Visual.

INCLUDIT III

O público imediato a ser contemplado no projeto é a comunidade atendida pela Escola e o Centro de Reabilitação, ambas instituições mantidas pela Associação Escola de Educação Especial Louis Braille da cidade de Pelotas. Os dois locais atendem pessoas com deficiência visual e pessoas com deficiências múltiplas oriundas de 22 municípios do entorno de Pelotas, sede da 3ª coordenadoria regional de saúde do Estado. Segundo informação obtida com o próprio Centro, o grupo de atendidos insere-se em uma população de mais de um milhão de pessoas e são, sobretudo, usuários do SUS. Os recursos recebidos pelo Centro destinam-se ao tratamento e acompanhamento especializado para a reabilitação visual e para adaptação e treinamento da pessoa com deficiência para o cotidiano. Tanto a Escola, como o Centro são voltados para a inclusão social, finalidade na qual se insere este trabalho. A Escola, segundo informação recente, atende cerca de 150 alunos regulares; o Centro tem capacidade para diversos atendimentos que podem somar 300 procedimentos ao mês. No entanto, o público-alvo do programa inclui os professores da Escola e os acompanhantes das pessoas com deficiência. Desse modo, a ação proposta e que se relata, contempla, em uma amostragem específica, um grupo no qual há alunos, pessoas em tratamento de reabilitação e acompanhantes. No grupo recebido nesta visita sobre a qual se fala, o visitante de menor idade era um menino de 12 anos e a pessoa com maior idade, de 77 anos. Cinco dos visitantes com deficiência visual tinham outra deficiência associada (cognitiva e/ou motora). Estes não responderam a entrevista. A visita durou três horas e 30 minutos, mas o grupo que os recebeu ainda os acompanhou por mais algum tempo até concluir o deslocamento de volta à Escola.

Por outro lado, o grupo do projeto que recebeu os visitantes era formado por duas professoras e onze estudantes dos cursos de Museologia, Arquitetura e Urbanismo, Design, Cinema e Terapia Ocupacional. Acompanhou a visita a assistente social do Centro, que é colaboradora do Projeto, e duas estagiárias. Portanto, foram 16 pessoas que atenderam o grupo durante o deslocamento e a visita.

Cada estudante deveria ter uma função durante a visita: os alunos do Design deveriam fotografar e observar o comportamento dos visitantes no que tange à sinalização e recursos visuais para baixa visão. O aluno do Cinema deveria filmar todo o processo, as alunas de Arquitetura deveriam registrar aspectos do mobiliário, deslocamento, iluminação, cor ambiente e o emprego das maquetes. As alunas de Terapia Ocupacional e Museologia fariam a mediação e as professoras coordenariam o processo.

Resultados Obtidos

Antes de relatar o trajeto e o desenvolvimento da visita com este grupo numeroso de ambas as partes (visitantes e anfitriões), registra-se a trajetória e a missão do memorial, para que o leitor possa compreender o espaço e a informação que ali consta.

O Memorial cumpre a função de informar sobre o extinto Frigorífico Anglo de Pelotas que no ano de 2006 foi adquirido pela Universidade Federal de Pelotas e, paulatinamente adequado às necessidades de funcionamento da instituição. Nos prédios onde se instalou a administração central da UFPel e áreas acadêmicas de cursos, funcionava, originalmente, a área de abate, de processamento da carne e as câmaras frigoríficas. Tratava-se de um frigorífico de padrão internacional, voltado para a produção de carne resfriada, congelada, enlatados e embutidos que na sua maioria eram exportados. Havia alguns itens para venda no mercado nacional, mas os grandes clientes do frigorífico estavam do outro lado do Atlântico e, em algumas situações, em guerra. A unidade de Pelotas foi inaugurada em 1943 para aumentar o volume de produção de carne enlatada e outros produtos que a empresa detentora da bandeira Anglo (o grupo inglês Vestey Brothers) vendia para consumo das tropas aliadas (MICHELON, 2012) durante o segundo conflito mundial. Nas épocas de safra, quando havia a matança dos animais, mais de 1500 pessoas trabalhavam diretamente na fábrica. Em 2006 a planta industrial foi adquirida pela Fundação Simon Bolívar e parte dela doada à UFPel. Em 2007 iniciaram as obras de remodelação do local para uso universitário. As intervenções feitas descaracterizaram os prédios, no interior e parte do que não foi doada para a Universidade, foi, quase na totalidade, destruída. Uma pequena área das câmaras frias foi poupada e a estrutura das paredes foi deixada exposta e isolada com um vidro formando uma vitrine que expõe as camadas que constituíam a técnica construtiva de isolamento térmico usável à época.

Em 2012 iniciou o projeto que daria forma a este lugar. Este foi desenvolvido em parceria com a Escola Louis Braille de Pelotas e os recursos foram sendo propostos e testados pelos professores e alunos da Escola. Durante o primeiro ano formou-se a equipe, foram feitos e desenvolvidos os projetos das maquetes e esquemas táteis, o projeto do mobiliário e os roteiros de audiodescrição. No ano seguinte, os recursos foram confeccionados e implantados, bem como o material em braille (legendas e catálogo). O livro de referência da pesquisa foi gravado em áudio e está disponível no site do Memorial¹.

¹ <http://www.memorialdoanglo.com.br/>

INCLUDIT III

A exposição consiste de fotografias e painéis com textos. O que a faz ser assistiva são os recursos de tradução da imagem empregados simultaneamente e a mediação.

A recepção incluiu uma caminhada à beira do canal São Gonçalo, trajeto de água no qual, em uma das margens, situou-se o frigorífico. A percepção do contexto foi informação essencial para que os visitantes com deficiência visual tivessem elementos sobre o ambiente fabril. Em seguida todos foram recepcionados em uma sala na qual a equipe se apresentou ao mesmo tempo em que era servido um coquetel. Estas ações objetivaram a aproximação de visitantes da equipe e ao mesmo tempo acolher o grupo. Após, o grupo foi dividido de modo que cada três visitantes com deficiência eram levados por uma mediadora para a visita. Os acompanhantes também realizavam a visita. Ao final, a mesma mediadora e outros colegas realizavam a entrevista.

Portanto, foram realizadas 13 entrevistas, além dos depoimentos dos acompanhantes que foram gravados. Apenas um dos entrevistados apresentava cegueira congênita, embora outra pessoa, com 22 anos, havia enxergado até os 8 meses de idade e, portanto, disse não ter referências visuais. As perguntas dividiram-se em dois blocos: sobre a recepção e sobre os recursos. A avaliação restringiu-se às respostas dadas.

Um item fundamental era saber se o tempo de visita total e o tempo exclusivo ao Memorial, que neste caso foi reduzido para 20 minutos, foram excessivos. Os 13 entrevistados consideraram o tempo total ótimo e destes, 10 consideraram o tempo de visita ao Memorial adequado. Dois dos entrevistados preferiam um tempo um pouco mais longo e apenas uma o considerou excessivo. Esta pessoa possui baixa visão e tem completa autonomia de locomoção. Todos conheciam a audiodescrição e a consideraram um item importante da visita, apenas dois visitantes relataram não ter sido a audiodescrição suficiente para imaginar a fotografia. No entanto, todos destacaram as maquetes e esquemas táteis como o recurso mais informativo. Destaca-se que todos os visitantes faziam perguntas à mediadora enquanto exploravam as maquetes. Foi solicitado que o visitante descrevesse uma das fotografias. Dos 13, sete descreveram a fotografia da chaminé do Anglo vista através de uma janela, três descreveram a fotografia dos telhados, dois descreveram a fotografia da maquete de localização e apenas um não descreveu nenhuma das fotos. Ao descrever a fotografia todos elegeram um elemento da imagem (justamente a chaminé ou, na segunda imagem, os telhados). Ao serem interrogados sobre o que destacariam como importância deste local, todos os 13 foram concordantes sobre o aspecto de conhecimento sobre a história da cidade. Todos informaram que gostariam de voltar e refazer a visita.

Discussão

De acordo com Lopes (2013), há achados arqueológicos que provam que há 400.000 mil anos já existiam pessoas com deficiências e anomalias. Esta identificação do Paleolítico Superior registra a deficiência na evolução humana. Desde então, sempre houve situações em que o ambiente que as pessoas com deficiência estavam inseridas, interferisse nas suas vidas e no seu crescimento pessoal.

Segundo Fernandes, Schlesener; Mosquera, (2011) durante muitos séculos estas pessoas eram vistas como castigos de Deus ou seres diabólicos, que precisavam ser castigados para purificar a sua alma. Muitos pais acabavam abandonando seus filhos por acreditarem que se deixassem a criança em um convento ou um local sagrado, iriam se livrar daquela maldição que havia acontecido em sua família.

Nesta época era impensável promover melhores condições de vida a estas pessoas. Com a Idade Moderna, o humanismo começa a aparecer e a visão assistencialista surge com novas ideias de transformação na vida destas pessoas.

A partir deste momento da história, criam-se instituições totais, que acabam por segregar as pessoas com deficiência por acreditarem que eles deveriam conviver com pessoas semelhantes e assim, afastá-los da sociedade, promovendo a exclusão social.

Entretanto, as coisas foram mudando, e dando um salto no tempo para a Primeira Grande Guerra, foi após este período que se notou uma grande mudança para pessoas com deficiência.

É a partir deste marco que as coisas começam a mudar para melhor, pois devido ao grande número de pessoas com mutilações, perturbações mentais e deficiências sensoriais começa a haver um movimento de reabilitação, surgindo assim atenção especializada para este público.

O século XIX é marcado por um aprofundamento de conhecimentos que buscam a explicação científica das deficiências e é nesta época que surge a preocupação com a educação destas pessoas, fazendo com que fossem criadas, então, as primeiras escolas especiais.

Entretanto, somente no século seguinte é que estas pessoas começam a ser reconhecidos enquanto cidadãos que possuem direitos e deveres, bem como aqueles que não têm nenhuma deficiência, e por isto devem ter uma participação ativa na sociedade.

INCLUDIT III

Desta forma, entende-se que a inclusão das pessoas com deficiência em nossa sociedade ainda é muito recente e sempre gera grandes discussões.

Mesmo após a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, seja por ainda a grande maioria das populações acharem que as pessoas com deficiência são “coitadinhos” e não têm capacidade nenhuma de estar em um museu ou em um teatro. Ou porque sim, eles podem estar inseridos neste espaço – desde que estejam com outras pessoas com deficiência. O fato é que a nossa sociedade ainda tem um olhar muito maternal com este público e, às vezes, se não os segrega, acaba por infantilizá-los ou por desacreditar no potencial destes indivíduos. Todo esse estigma, carregado desde o início dos tempos modernos, muitas vezes torna o meio em que vivemos totalmente incapacitante.

Contudo, mesmo com as poucas oportunidades que foram surgindo, hoje em dia já podemos ver muitas pessoas com as mais diversas deficiências atuando em várias áreas do conhecimento.

A questão em discussão é a seguinte: Estas pessoas é que são incapazes ou é a nossa sociedade que é incapacitante?

A inclusão de pessoas com deficiência em espaços disseminadores de cultura vem sendo amplamente discutida, porém por ser uma vertente relativamente nova ainda é muito questionada e carregada de preconceitos.

Segundo o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), “os museus são espaços sociais, de educação informal”, que deveriam permitir que todo o público que tem interesse de conhecê-lo, pudessem o fazer sem nenhuma barreira”.

A importância do papel social dos museus é indiscutível, pois além da sua relevância no âmbito cultural, é nestes espaços onde há muitas formas de potencialização do indivíduo enquanto ser pertencente a uma sociedade, que permite que ele possa ter experiências únicas naquele local. Desta forma é imprescindível que a igualdade de oportunidades independa das características de uma pessoa.

Existem muitas formas de apropriação de um conteúdo disponibilizado em um museu, entretanto estar em um local onde há uma constante construção de conhecimento através das experiências proporcionadas por este espaço, garante com que uma pessoa com deficiência, esteja mais próxima de todo o público que ali está, permitindo a convivência com outras pessoas de forma a retirá-la da exclusão dos equipamentos culturais.

Conclusão

As visitas em grupo são mais produtivas para a avaliação porque permitem o controle das variáveis e asseveram que todos os depoentes foram tratados de forma isonômica na recepção e uso dos recursos. Entrevistas isoladas não foram usadas nesta avaliação por esta razão, embora tenham ocorrido em outros momentos.

De acordo com as avaliações, o Memorial do Anglo cumpre com as expectativas quando se trata de recursos de acessibilidade. No entanto, é importante destacar que o grupo é composto por pessoas que exerceram na maior parte de sua vida, excetuando as duas pessoas cegas, uma com cegueira congênita e outra que se tornou cega antes de um ano de vida.

Na descrição da fotografia imaginada, foi possível perceber que a maquete com menor número de elementos é mais exitosa. Verificou-se isto na fotografia da chaminé vista pela janela porque havia, para esta imagem, um esquema só para a janela e outro para a chaminé. Todos descreveram primeiro a janela, depois a chaminé e, portanto, entenderam o ponto de vista de onde foi registrada a imagem. Notou-se que as fotografias nas quais havia só esquemas ou só maquetes foram menos mencionadas. A maquete de localização mostrou-se indispensável. Embora tenha sido feita para ilustrar a primeira fotografia, na qual se via o complexo industrial do portão de entrada, operou como um mapa pelo qual as pessoas entenderam a disposição dos prédios em relação ao canal que havia sido visitado e em relação ao edifício no qual se encontravam. Todos referiram como sendo adequado ter escutado a audiodescrição antes de tocar nas maquetes.

Sobretudo, todos destacaram a recepção como sendo o elemento mais forte da visita. O contato humano e o valor da hospitalidade surgiram como um diferencial que leva a considerar que o recurso mais eficiente é a pessoa preparada para a recepção.

Destaca-se, também, que todos relataram não ter visitado uma exposição acessível. Os que conhecem acessibilidade em museus é porque situam-se em alguma capital, já visitada. Neste momento, registrou-se a importância da vivência cultural sobre a qual a opinião dos visitantes foi enfática: "É preciso mais espaços como este".

Todos os visitantes apontaram para a precariedade da acessibilidade cultural na cidade de Pelotas, uma vez que a preocupação com a acessibilidade ainda se restringe "a colocação de uma rampa de acesso".

INCLUDIT III

No que tange ao valor que dão à vivência cultural, destacaram terem participado de um curso de fotografia, que um fotógrafo local ministrou na Escola. Todos referiram este curso e a assistente social informou que as fotografias resultaram muito bonitas.

Enquanto se busca constituir o espaço para novos museus na UFPel, o Memorial do Anglo indica que este poderá ser um local inclusivo. Para tanto, há de ser projetado com este intuito. Projetar um museu inclusivo é, do ponto de vista das experiências que estão sendo registradas neste memorial, preocupar-se com a recepção e com a tradução da informação para diferentes suportes.

É destacável que o grupo de visitantes também traz com a sua presença, um fato que se faz desejável: a convivência. Enquanto estas pessoas circulavam pelo entorno dos prédios e pelos corredores da área administrativa e acadêmica, alunos, professores e técnicos as viam no espaço cotidiano de uma universidade que ainda tem um grupo muito pequeno de pessoas com deficiência. A convivência pode ser um fator que auxilia a diluir a segregação, se trabalhado positivamente.

Em próximas visitas, os itens sobre o roteiro, circulação e natureza das maquetes serão revistos de modo a se ampliar as conclusões já adquiridas.

Referências bibliográficas

Instituto Brasileiro De Museus – IBRAM: Brasília. Acedido em: 30 de junho, 2015. www.museus.gov.br

Fernandes, L. B, Schlesener, A, Mosquera, C. (2011). Breve Histórico da deficiência e seus paradigmas. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia. Curitiba (Vol.2, pp: 132-144)

Lopes, G. C. (2013). EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires. (Año 17, Nº 176) Acedido em: 30 de junho, 2015, em <http://www.efdeportes.com/efd176/o-deficiente-ao-longo-da-historia.htm>

Michelon, F. F.(2012) Sociedade Anônima Frigorífico Anglo de Pelotas: o trabalho do passado nas fotografias do presente. Pelotas: EDUFPel.

Sexuality education: Inclusion by the suspension of judgement within a multicultural society

Christa Beyers (Department of Psychology of Education, University of the Free State)

Eben Swanepoel (Department of Psychology of Education, University of the Free State)

Abstract:

While current research emphasizes the emotive nature of teaching sexuality and culture, scant research can be found identifying a working model within which to promote the embracement of those previously excluded – being culturally diverse or from alternative sexual orientations - within the classroom. This paper aims to explore such a model based on Cultural Intelligence as a means to promote the active, as opposed to reactive, nature of teaching sexuality within a multicultural environment. The components of Cultural Intelligence: knowledge, mindfulness and behaviour are extended to classroom practise as a means to establish a pedagogy which aligns with the active change of modern sexualities. Implications of the study concludes the paper and resonate a reciprocal relationship between classroom practise and societal behaviour, and the proposed model is considered as a critical framework in order to promote teachings that instil the values of social justice and democratic citizenship – the inclusion and acceptance of all.

Keywords: Social justice; sexuality; homosexuality; heteronormativity; Life Orientation

1. Introduction

Similar resonances of homophobia, sexism and negative attitudes towards gender expression can be found among the experiences related to school climates and the experiences of gay, lesbian and transgendered youth both past and present (Andrews, 1990; Kosciw et al., 2012). Teachers perpetuate discourses filled with reflection on jokes from peers (O’Conor, 1994); teachers turn a blind eye when a homophobic comment is made in front of them (Flemming, 2012), or when outright homophobic comments are made in front of other learners by teachers who model values of prejudice and judgement (Butler et al., 2003; O’Conor, 1994). With approximately 10% of the South African youth experiencing some form of same-sex attraction during puberty (Francis, 2012), the above messages and subsequent expectations placed upon adolescents regarding acceptable gender behaviours are creating even greater turmoil at an age already characterized by confusion and uncertainty.

While the equality clause in the South African Bill of Rights saw the national prohibition of discrimination regarding sexual orientation (Roberts & Reddy, 2008) and the subsequent alignment thereof with the endeavour for social justice embedded in gender education (Department of Basic Education, 2013), classroom practices still often strengthen sexuality stigmas and bias (Francis, 2013). Sexuality is conceptualized and

INCLuDiT III

taught as part of the mandatory subject Life Orientation at secondary school level in South Africa (Department of Basic Education, 2013), and aims to challenge gender bias and subsequently address social issues associated with homophobia and heterosexist attitudes. By contrast, the information taught in the classroom is not consistent and is often based on heteronormative and biased information (DePalma & Francis, 2014; Potgieter & Reygan, 2012). Further complications arise when the system within which sexual pedagogy exists is broadened to encompass the sensitivity of teenage sexuality, the emotive responses it elicits, and the culturally diverse spectrum of learners with a myriad of views, opinions and needs to be addressed (Beyers, 2013).

The American Psychological Association (2013) differentiates between sexual orientations, such as transgender where gender identity and biological gender differs, or that outward sexual preference may be towards the same gender while still retaining the same identity between one's biological and perceived gender (homosexuality). While there are other categories such as bisexuality where there is sexual preference towards both males and females (Kendall, 2011), recent research challenges these labels attributed to sexual orientation, stating that sexual orientation may be based on a continuum of, as opposed to a classification between the binaries of being hetero- or homosexual (American Psychological Association, 2013; Gibson, Meem & Alexander, 2010). These existing categories still embody the stereotypical and collective beliefs about sexual orientation (Crespi, 2004) in forming cognitive groupings in making sense of the environment. Gender roles associated with groupings of alternative sexualities, however, are construed and lack a uniform description and, in turn, a uniform truth and accuracy (Baumeister & Bushman, 2011). The diverse nature of learners complicates this process as teachings cannot always be inclusive to all cultural backgrounds. Teachers may subsequently revert to teachings based on personal beliefs about sexuality, leading to personally oriented exclusive teachings (Beyers, 2013). This gives rise to a pedagogy often advocating traditional gender stereotypes of male-female relationships and masculinity-femininity stereotypes, and, in turn, judgements of a culture. When aligned with the ideals embedded in citizenship education, the teacher's sexuality values and bias still inform the pedagogy of the content taught during Life Orientation. This process causes a gap in instilling inclusive societal values and knowledge needed for learners toward democratic interaction within society (Rooth, 2005).

A pedagogical model is needed that takes into account that reality is culturally dependent (Goh, 2012). The concept of cultural intelligence can be applied inclusively to these influences and is considered increasingly

INCLuDiT III

important during teaching practices. This paper aims to explore a model that can bridge the gap between the teacher's personal sexuality bias and the aims of citizenship education towards social justice and respect for diversity. Such a model, based on the conceptualization of cultural intelligence, can provide the teacher with the skills to mitigate negative emotions and portray more culturally inclusive content during the teaching of sexuality,

2. The current blueprint for teaching about alternative sexualities: Exclusion and bias

A lack on the part of the educator's unchallenged assumptions about sexuality leads to a teaching environment in which personal prejudice is advocated (Beyers, 2013). At the micro level, the teacher is teaching values and content that are emotionally consistent with his/her own beliefs, but at the macro level, the aims of social justice are misaligned at the cost of empowering the learner regarding the aforementioned aims of Life Orientation. While one could argue that the teacher bases his/her teachings on a content-based curriculum and that consistency must lead in terms of the values instilled, an analysis of the textbooks used during teaching shows otherwise. In their research on Life Orientation textbook content, Potgieter and Reygan (2012) found that the information taught is not of the desired nature, in many instances marginalizing the minority groups even further or not empowering legal implications pertaining to the protection of homosexual individuals in society. The content taught during classroom practice related to sexual orientation is often informed by the teacher's unrealistic, often prejudiced and uninformed opinions (DePalma & Francis, 2013), and/or further informed by a textbook that leaves much to question on the needs of the learners, regardless of their own sexual orientation. Projecting this biased information instils in learners perceptions associated with the discrepancies characteristic of a society plagued by intolerance and the prejudice associated with heterosexism and homophobia, as reflected by Kosciw et al. (2012).

A core assumption to equality is that all learners should be treated as equals (DePalma, 2013), and that the term implies an 'umbrella-approach' to teaching learners. The comparison of knowledge within a multicultural environment is often based on categorizing knowledge of a group based on the overarching cultural in-group, while ideally the individual profile and socio-historical context must mediate inferences made about behaviour (Lalonde, Cila, Lou & Gigeure, 2013). The knowledge thus transferred is, in turn, based on

INCLUDIT III

traditional gender roles informing the heteronormative lifestyle, or a lifestyle based on the teacher's assumptions of the correct behaviour based on the majority. This traditional perspective of gender roles emphasises patriarchy, expectations pertaining to masculinity and femininity (King & Roberts, 2011), and the need to conform to a male-female binary. More core assumptions that mediate teaching is that homosexuality is dominated by sex and that such topics should not be taught to children, especially those topics related to homosexuality (Francis, 2012). Biased knowledge pertaining to the religious sensitivity of homosexuality and personal religious expectations (Schuck, Becky & Liddle, 2001) further mediates the teacher's pedagogy, as well as the belief that the behaviour that stems from it is deviant and dangerous (DePalma, 2013). The manner in which biased knowledge pertaining to alternative sexualities becomes evident through the before mentioned, forming the basis of our discussion in advocating a model rooted in suspended judgement and inclusive cultural teachings.

3. Updating the blueprint: Cultural intelligence as mediator between prejudiced content and inclusivity

Van den Berg (2008) underscores culture as a complex term that encompasses more than mere ethnicity. Culture includes attributes such as the individual's values, beliefs, and methods of group interaction, what is right and wrong, and how interaction is affected during interaction. Kendall (2011: 350) further defines gender as "the culturally and socially constructed differences between females and males found in the meanings, beliefs and practices associated with femininity and masculinity". The main recognition used to define intelligence in conjunction with culture to conceptualize cultural intelligence is the ability of individuals to adapt and interact optimally when exposed to new environmental cues (Ramesar, Koortzen & Oosthuizen, 2009). Cultural intelligence is recognized as the ability to adapt and interact across a wide array of cues and stimuli presented from various cultural values, ideas and opinions, regardless of the culture within which the individual has been socialized. During such interaction, the individual will be able to adapt communication methods, understand the culturally sensitive nature of the topic better, and ultimately facilitate a positive interactional flow among the individuals involved (Van Dyne et al., 2010).

The three components that underlie cultural intelligence are knowledge, mindfulness and behaviour (Thomas, 2006). Such a model allows for new information to emerge during the lesson, be approached with empathy, suspend judgement and ensure that a more inclusive messages follow.

INCLUDiT III

4.1 Knowledge

The teacher's culturally specific information is limited when put into practice during real-time interaction, due to the complexity and multiplicity embedded in the learners' backgrounds. Van den Berg (2008) draws on the ability to use this limited knowledge optimally. New situations should be approached with one's current framework of knowledge, but must also allow for flexibility and adaptability depending on the interactional needs, specifically with relation to one's own views. The acquisition of new information and dynamic shaping of cultural knowledge is informed by the critical skill embedded in cultural intelligence of being able to suspend judgement (Triandis, 2006). This skillset mitigates tension that arises during the process of interacting across unfamiliar knowledge boundaries, and allows the individual to first gain sufficient information and only then make a judgement based on a more informed understanding.

4.2 Mindfulness

Mindfulness (Thomas, 2006) is based on the successful mediation of the above knowledge, depending on the present context within which interaction takes place. Brown & Ryan (2003) underpin mindfulness as an ongoing process in which a heightened awareness mediates emotions against the backdrop of external stimuli, thus the ability to be aware of one's emotions and how they undergo dynamic change depending on the environment. In addition, the ability to be attentive to the present situation with a non-judgemental perspective underpins the importance of mindfulness (Hülsheger, Alberts, Feinholdt & Lang, 2013), an ability that is increasingly important in a judgemental society. Frank et al. (2013) link the aforementioned to the specific need of modern educators to be emotionally adaptable to a myriad of culturally diverse learners. It is also a critical present-day mediator in effectively approaching emotive topics and conflicting situations in the classroom. Mindfulness does not aim to change behaviours, thought and feelings related to same-sex attraction, but rather to shift cognitive appraisal of the above from an aversive stance to a more emotionally neutral approach (Tan & Yarhouse, 2010).

4.3 Behaviour

Behaviour is described as the efficient enactment of learned information during interaction. Optimal overt interaction is thus based on the two previous components of knowledge and the continuous monitoring of one's own assumptions elicited (Thomas, 2006) as a means to advocating inclusive interaction (Tan & Yarhouse, 2010). Van den Berg (2008) describes the behavioural component as the ongoing process whereby an

INCLUDiT III

individual observes, adapts and responds to environmental cues and nuances during culturally specific interaction. Interaction at the behavioural level is subsequently based not on the assumptions of the majority group's norms (Lalonde, 2013), but on a moment-to-moment and more conscious approach characteristic of cultural intelligence.

Thomas (2006) conceptualizes the stages associated with developing cultural intelligence in order to suspend judgement based on stereotypes and ultimately facilitate interactions during cross-cultural boundaries. For the purpose of this study, the lowest and highest levels of cultural intelligence inform the discussion. Reactivity, the lowest stage, finds the teacher drawing on normative cultural knowledge that drives interaction, based on reactions to environmental cues with hardly any knowledge or acknowledgement of diversity. Proactivity is the stage highest stage where the individual can be intuitive and fully aware of cultural nuances, anticipating changes in the context of interaction before other members of the culture themselves may do so. Beyers (2013) points to the importance of challenging teachers' perceptions in constructing a more inclusive awareness during teachings. Thomas (2006) further highlights the importance of not only awareness, but also a deep understanding of the historical influences of a culture in order to successfully facilitate interaction. Teachers should be able to understand the deeply rooted cultural sensitivity of sexuality and adopt a proactive approach in advocating social justice and citizenship education.

A summary of the implications of reactive versus proactive teaching during sexuality teaching follows, based on the content of the review and findings.

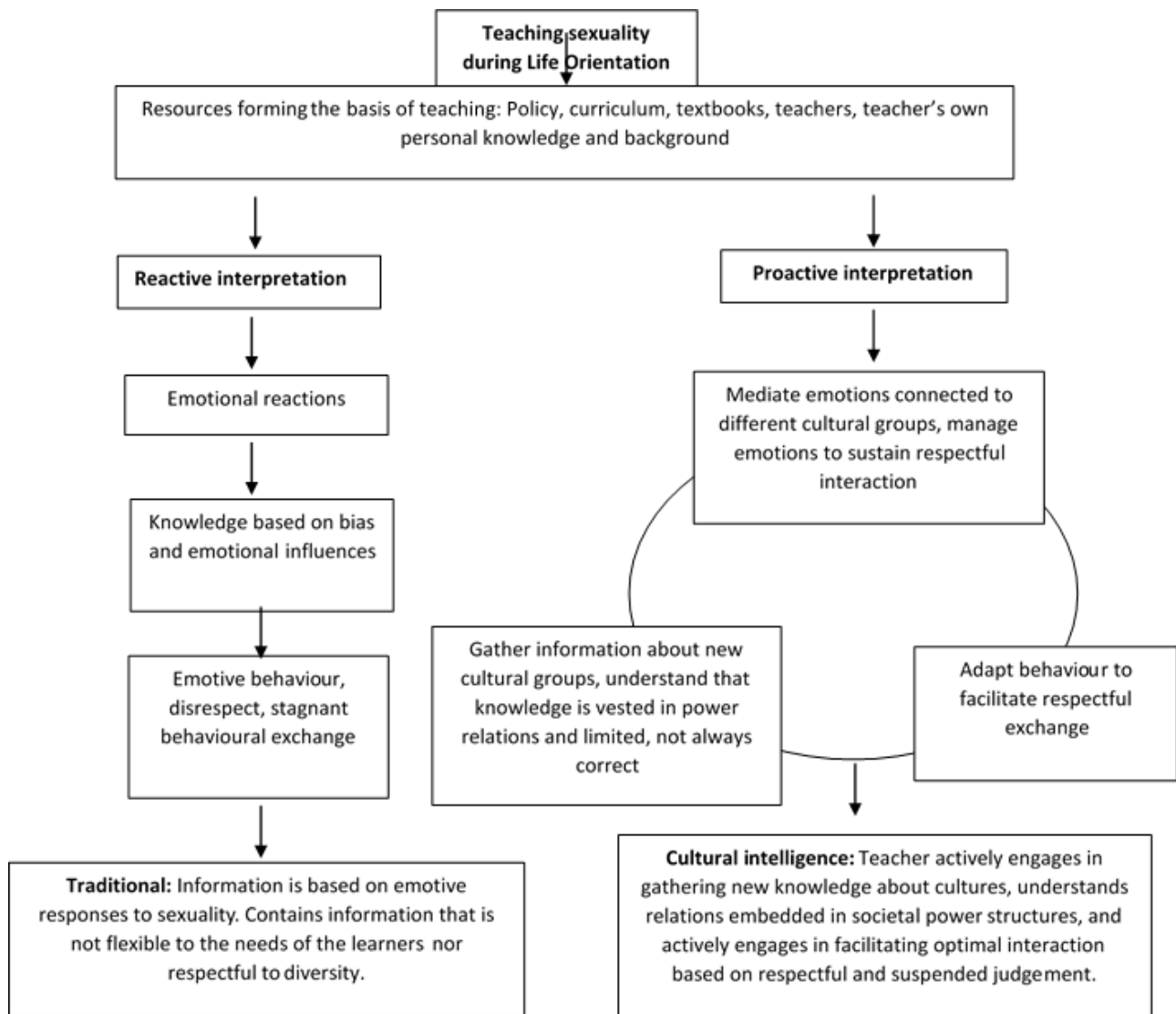


Figure 1: Summary of theoretical study

The manner in which teachers interpret the curriculum and textbook should also be noted. In extending cultural intelligence to sex education, we propose the incorporation of an active as opposed to a reactive approach to teaching about alternative sexualities. As such, it would be significant to reconsider, for example, the type of questions used to facilitate such teachings. An example would be the reactive nature of “Do you think homosexuality is wrong?”, or “How do you feel about same-sex marriage?”, and move towards questions that embody all the components of cultural intelligence, such as “How has South Africa’s past influenced the way in which we feel and act towards same-sex marriages?”, and “Should you feel uncomfortable when meeting someone whose sexual orientation you do not agree with, what can you do to ensure that both you and the person feel respected during interaction?”. Through such questioning, the learners will reflect on their own knowledge, beliefs, and emotions, while mindfully constructing a behavioural cue that will facilitate respectful interaction

Conclusion

The prioritization of content during the teaching of sexuality and sexual orientation is fallible when compared to the aims of Life Orientation to enhance the citizenship of each respective learner. While content forms the basis of understanding the topic, it is important for the teacher to reflect the skills associated with empathy and suspended judgement in order to challenge personal bias during exchange within multicultural interactions. Cultural intelligence is a construct that allows for optimal interaction during the teaching of sexuality, specifically alternative sexualities. At the micro level, such an environment reflects the broader societal needs of dialogues filled with respect and inclusivity. Within globalization lies various implications for cross-cultural interaction, and additionally there is a rapid-growing need for pro-active pedagogies in respect of inclusive sexuality and sexual orientation. While the main focus of this article is based on the teaching of sexuality, the model proposed could be utilized in different areas of inclusivity, especially relating to racial and gender conflicts. Further research into the content of programmes and resources of value to teachers can inform better practice, while the information can be incorporated at textbook level to further enhance the teaching-learning experience of both the teacher and the learner.

References

- American Psychological Association. (2011). Practice guidelines for LGB clients. Retrieved on 22 February 2014 from www.apa.org/pi/lgbt/resources/sexuality-definitions.pdf.
- Andrews, J. (1990). Don't pass us by: Keeping lesbian and gay issues on the agenda. *Gender and Education*, 2(3), 351-355. 10.1080/0954025900020309.
- Beaumeister, R.F. & Bushman, B.J. (2011). *Social psychology and the human nature*. Belmont: Wadsworth.
- Beyers, C. (2013). In search of healthy sexuality: The gap between what youth want and what teachers think they need. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa: Special edition: Sustainable learning environments and social justice*, 9(3), 550-560.
- Brown, K.W. & Ryan, R.M. 2003. The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. [10.1037/0022-3514.84.4.822](https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822).

INCLuDiT III

Butler, A.H., Alpaslan, A.H., Strümpher, J. & Astbury, G. (2003). Gay and lesbian youth experiences of homophobia in South African secondary education. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 1(2), 3-28. 10.1300/J367v01n02_02.

Crespi, I. (2004). Socialization and gender roles within the family: A study on adolescents and their parents in Great Britain. *MCFA Annals*, 3.

DePalma, R. (2013). School "Ethos" & LGBT Sexualities Summary Report. Claiming a space for LGBT within a social justice agenda for schools. In: A. Neary, B. Gray & M. Sullivan (Eds.), *NEW FOUNDATIONS*, 66-71.

DePalma, R. & Francis, D.A. (2014). The gendered nature of South African teachers' discourse on sex education. *Health Education Research*, 129(4), 624-632. 10.1093/her/cyt117.

Department of Basic Education. (2011). Curriculum and Assessment Policy Statement Grades 7-9: Life Orientation. Pretoria: Government Printers.

Francis, D.A. (2013). 'You know the homophobic stuff is not in me, like us, it's out there'. Using participatory theatre to challenge heterosexism and heteronormativity in a South African school. *South African Journal of Education*, 33(4), 1-13.

Francis, D.A. (2012). Teacher positioning on the teaching of sexual diversity in South African schools. *Culture, Health and Sexuality*, 14(6), 597-611.

Frank, J.L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T. & Metz, S. (2013). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness*, 1-9.

Gibson, M.A., Meem, D.T. & Alexander, J. 2013. *Finding out: An introduction to LGBT studies*. Los Angeles: Sage.

Goh, M. (2012). Teaching with cultural intelligence: Developing multiculturally educated and globally engaged citizens. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 395-415.

Hülshager, U.R., Alberts, H.J., Feinholdt, A. & Lang, J.W. (2013). Benefits of mindfulness at work: The role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 310-325. 10.1037/a0031313.

Kendall, D. (2011). *Sociology in our times*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth. Chapter 11.

INCLUDIT III

- King, L.L. & Roberts, J.J. (2011). Traditional gender role and rape myth acceptance: From the countryside to the big city. *Women and Criminal Justice*, 21(1), 1-20. 10.1080/08974454.2011.536045.
- Kosciw, J.G., Greytak, E.A., Bartkiewicz, M.J., Boesen, M.J. & Palmer, N.A. (2012). The 2011 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools. Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). 121 West 27th Street Suite 804, New York.
- Lalonde, R.N., Cila, J., Lou, E. & Giguère, B. (2013). Delineating groups for cultural comparisons in a multicultural setting: Not all Westerners should be put into the same melting pot. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 45(4), 296. [10.1037/a0034257](https://doi.org/10.1037/a0034257).
- Potgieter, C. & Reygan, F.C. (2012). Lesbian, gay and bisexual citizenship: A case study as represented in a sample of South African Life Orientation textbooks. *Perspectives in Education: Rethinking citizenship and social justice in education: Special Issue*, 30(4), 39-51.
- Ramesar, S., Koortzen, P. & Oosthuizen, R.M. (2009). The relationship between emotional intelligence and stress management. *South African Journal of Industrial Psychology*, 35(1), 39-48. 10.4102/sajip.v35i1.443.
- Roberts, B. & Reddy, V. (2008). Pride and prejudice: Public attitudes toward homosexuality. *HSRC Review*, 6(4), 9-11.
- Rooth, E. (2005). An investigation of the status and practice of Life Orientation in South African schools in two provinces. Doctoral dissertation. University of the Western Cape, Bellville.
- Sadker, D. & Zittleman, K.R. (2009). Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it. New York: Scribner.
- Schuck, K.D. & Liddle, B.J. (2001). Religious conflicts experienced by lesbian, gay, and bisexual individuals. *Journal of Gay and Lesbian Psychotherapy*, 5(2), 63-82. 10.1300/J236v05n02_0.
- Tan, E.S. & Yarhouse, M.A. (2010). Facilitating congruence between religious beliefs and sexual identity with mindfulness. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 47(4), 500-511. doi:10.1037/a0022081.
- Thomas, D.C. 2006. Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness. *Group and Organization Management*, 31(1), 78-99. 10.1177/1059601105275266.
- Triandis, H.C. (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group and Organization Management*, 31(1), 20-26. 10.1177/1059601105275253.

INCLUDIT III

Van den Berg, R. (2008). Cultural intelligence: A comparison between managers in South Africa and the Netherlands. Masters Dissertation. University of Pretoria, Pretoria.

Van Dyne, L., Ang, S. & Livermore, D. (2010). Cultural intelligence: A pathway for leading in a rapidly globalizing world. In: K. Hannum, B.B. McFeeters & L. Booyesen (Eds.), *Leading across differences*, p. 131-138. San Francisco: Pfeiffer.

Educação intercultural de surdos e formação de professores: O caso do Ciclo de Conferências Do gesto à voz: educação de surdos e inclusão*

Joaquim Melro (Universidade de Lisboa & Centro de Formação de Escolas António Sérgio)

Resumo:

Em contexto de educação inclusiva e intercultural de surdos**, a formação de professores assume relevância epistemológica, educativa e político-social, sendo importante desenvolver cenários formativos que possibilitem aos professores desenvolver um currículo multilingue, respondendo adequadamente às características linguísticas e socioculturais destes estudantes. Mas passar dos ideais às práticas é complexo. Muitos professores não tiveram acesso a uma formação que lhes possibilitasse reconhecer os estudantes surdos como participantes legítimos das culturas em que participam: a surda e a ouvinte. Urge garantir uma formação de professores adequada e consistente, que possibilite a estes agentes educativos dar corpo a um dos princípios que configura a educação inclusiva de surdos: desenvolver um currículo multilingue, intercultural e inclusivo, realizando transições entre línguas e culturas. Assumindo uma abordagem interpretativa e um design de estudo de caso, discutimos um caso: o ciclo de conferências Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão. Os participantes eram investigadores, professores, estudantes, seus familiares e intérpretes de LGP, entre outros. Os resultados permitem-nos iluminar a necessidade de afirmar uma formação de professores intercultural e inclusiva, que dê voz e poder aos surdos, contribuindo para derrubar as barreiras educativas e culturais vivenciadas pelos surdos no acesso a uma educação e qualidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva, formação de professores, surdos, currículo.

Abstract:

In a Deaf inclusive and intercultural education, teacher education takes epistemological, educational and socio-political relevance. Developing teacher educational scenarios that enable these educational agents to develop a multilingual curriculum is needed. They should feel able to respond in an adequate way to the linguistic and sociocultural characteristics of these students. But to put ideals into practice is complex. Many teachers did not have access to an adequate teacher education that enables them to recognize Deaf students as legitimate participants of the cultures in which they participate. Offering an adequate and consistent teachers education is needed. Teachers must feel secure to put into practice one of the most important principles which sets the inclusive education of Deaf students: to develop a multilingual, intercultural and inclusive curriculum, facilitating transitions between languages and cultures. Assuming an interpretative approach and a case study design, we discuss a case: the conferences From sign to voice: Deaf education and inclusion. Participants were researchers, teachers, students, their families and LGP interpreters, among others. The results allow us to illuminate the need to develop an intercultural and inclusive teacher education, giving voice and power to the Deaf, and overcoming the educational and cultural barriers experienced by these students in their access to a quality education.

Keywords: Inclusive education, teacher education, deaf, curriculum

Introdução

Perspetivada como direito de todos a uma educação de qualidade, a educação inclusiva (EI) tem vindo a ser assumida como um dos elementos-chave para a construção de cenários educativos e sociais mais inclusivos, propiciando equidade e justiça social (UNESCO, 1994). Isso significa a afirmação de um paradigma educativo cujos princípios e práticas apontam para a necessidade de mudanças epistemológicas, culturais e educativas, possibilitando que todos tenham equidade no acesso a uma educação de qualidade, isto é, uma educação que propicie a participação legítima e o empowerment (César, 2012; Rodrigues, 2006). Estes princípios ganham particular relevância na educação de alunos que necessitam de apoios educativos e sociais especializados (AESE), como os surdos, reconhecendo na Escola uma oportunidade de afirmarem um futuro mais justo e promissor (Melro, 2014a). Isto pode ser conseguido se a Escola assumir os professores como elementos-chave da inclusão escolar e social dos surdos, propiciando uma formação adequada que permita a estes agentes educativos realizar transições consistentes entre línguas e culturas (Melro, 2014a, 2014b). Contudo, a investigação ilumina existirem lacunas formativas, que importa ultrapassar (Baptista, 2008; Borges & César, 2012; Coelho, 2007; Melro, 2003, 2014b).

Urgindo afirmar processos formativos que contribuam para ultrapassar a situação lacunar formativa referida pelos professores, bem como os seus impactes na inclusão escolar e social dos estudantes surdos, conjuntamente com colaboradores, desenvolvemos no Centro de Formação de Escolas António Sérgio (CFEAS), em Lisboa, a realização do Ciclo de Conferências Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão.

Acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), este Ciclo de Conferências teve, entre outros, o seguinte objetivo:

- Desenvolver cenários formativos onde seja dada voz e poder aos diversos agentes que participam na educação de surdos (especialistas, professores, pais e encarregados de educação, estudantes, intérpretes, associações de surdos e de outros profissionais)

Nele participaram diversos agentes educativos, surdos e ouvintes (N≈300, por sessão), partilhando conhecimentos, crenças, dúvidas e esperanças. Do total de participantes, 35 foram conferencistas; seis moderadores, sete intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP). Os restantes participantes eram investigadores, educadores, professores, estudantes, seus familiares e intérpretes de LGP (ILGP), entre outros.

INCLUDIT III

Assumimos este Ciclo de Conferências com um espaço e tempo formativo inclusivo crítico, que pretendeu discutir princípios e práticas educativas e interculturais que devem subjazer a uma educação inclusiva de surdos, como ilustra a investigação levada a cabo por, entre outros e em Portugal, Borges e César (2012), Melro e César (2003, 2009, 2010a, 2010b, 2013, 2014), Coelho (2007), Baptista (2008) ou Carvalho (2007).

Pela importância que as sinergias assumem na afirmação de cenários formativos inclusivos (César, Machado, & Ventura, 2014), saliente-se a equipa de voluntários (N≈23), nos quais se incluem os ILGP, que graciosamente abraçaram este Ciclo, bem como os restantes parceiros (N≈13). Consideramos, assim, que Ciclo de Conferências Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão contribuiu para que a Escola favoreça a emergência de representações sociais mais positivas sobre surdos, dando-lhes voz e poder, promovendo o diálogo intercultural, entre as comunidades surda e ouvinte.

Metodologia

Pretendendo discutir os modos como o Ciclo de Conferências Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão, desenvolvido pelo CFEAS, em Lisboa, afirmou cenários formativos interculturais propícios à inclusão consistente de estudantes surdos, desenvolvemos estudo de caso intrínseco (Stake, 1995). Os participantes no estudo foram os cerca de 300 participantes deste Ciclo de Conferências – Investigadores, o investigador como observador participante, professores, estudantes, seus familiares e intérpretes de LGP, representantes de associações de surdos e de ILGP, entre outros. Para mantermos o anonimato dos participantes, à exceção dos que figuram em documentos tornados públicos, como programas e outros materiais de divulgação, optámos por lhes atribuir nomes fictícios.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: recolha documental (D), tarefas de inspiração projectiva (TIP), questionário (Q), conversas informais e observação, no formato de observador participante, registada em diário de bordo (DB). A partir de uma análise de conteúdo de índole narrativa (Clandinin & Connelly, 1998), sucessiva e aprofundada, emergiram categorias indutivas de análise. Seleccionámos para esta apresentação as seguintes categorias: (1) representações sociais sobre a inclusão escolar e social dos estudantes surdos; e (2) processos formativos de professores facilitadores da inclusão destes estudantes na Escola.

Resultados

Iniciamos a discussão dos resultados por apresentar o cartaz/programa do Ciclo de Conferências Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão (Ver Anexo 1). Como ilustra este documento, a complexidade epistemológica, educativa e ético-política que caracteriza a educação de surdos, ilumina a necessidade de desenvolver processos formativos de professores baseados na diversidade de problemáticas e de participantes que lhes deem corpo, valorizando elementos das duas culturas: surda e ouvinte.

Um olhar mais abrangente sobre este documento possibilita-nos observar o cuidado em desenvolver processos formativos inclusivos, diversificados, participados e consistentes, dando voz e poder aos que neles participam: investigadores (juniores e seniores), professores de diversos níveis de ensino, intérpretes de LGP, participantes das comunidades surdas e seus representantes, estudantes e respectivas famílias. A educação de surdos é configurada por uma multiplicidade vozes, a dos estudantes e famílias incluídas, importando afirmar a emergência de cenários formativos multiparticipados, que valorizem abordagens epistemológicas e praxiológicas diversificadas, aprofundadas, multifactoriais, abrangentes e participadas (Bagga-Gupta, 2004; Forlin, 2010).

Este e outros elementos são sublinhados pelos professores e outros participantes. Quando quiseram destacar alguns dos aspetos mais positivos deste processo formativo, as respostas são semelhantes à da Maria:

O que mais gostei [desta formação] foi a abrangência e interesse das temáticas, diversidade de participantes, participações nos debates... Parabéns... (Resposta da Maria, professora do ensino básico, Q, reticências no original)

A diversidade como elemento enriquecedor dos processos formativos dos professores de surdos é também realçado por um outro professor, o João. Salienta que a diversidade de conferencistas e das temáticas debatidas são elementos valorizados por este Ciclo de Conferências:

Esta ação trouxe-me uma perspectiva mais realista das necessidades de um aluno surdo em sala de aula. E a participação de pessoas/professores/alunos que sendo ou não surdos convivem com os mesmos e falaram na 1.^a pessoa, trouxe à ação uma qualidade e uma partilha de experiências riquíssimas. Obrigado. (Resposta do João, professor do ensino secundário, Q)

Corroborando a posição da Maria e do João, a Fernanda realça que a

participação de oradores de áreas muito diversificadas; toda a informação e partilha de experiências com vista a melhorar a Educação de Surdos e a Inclusão" (Resposta da Fernanda, docente de educação especial, Q, maiúsculas no original)

INCLUDIT III

Assim, o cartaz/programa, bem como os relatos deste e de outros participantes, destacam elementos essenciais a uma formação inclusiva e intercultural dos professores e de outros agentes educativos que educam surdos; nomeadamente a necessidade de a Escola desenvolver processos formativos que dêem corpo a princípios de equidade e de inclusividade, destacados em diversos documentos de política educativa internacionais e nacionais (ME, 2008; UNESCO, 1994; WFD, 2013). Isto pode ser conseguido se a Escola propiciar aos participantes nos processo formativos a tomada de "consciência das dificuldades que uma pessoa [surda] tem tanto a nível académico como profissional, ver como conseguem contornar todas as barreiras que lhe aparecem ao longo da vida" (Resposta da Joana, educadora de infância, Q).

Os contributos deste Ciclo de Conferências para a afirmação de espaços e tempos formativos inclusivos, reflexivos e interdialogicos, propícios ao desenvolvimento de uma educação de surdos com mais qualidade, são sublinhados por uma outra participante: a Márcia, educadora de infância.

Na resposta à TIP2, esta professora sublinha que:

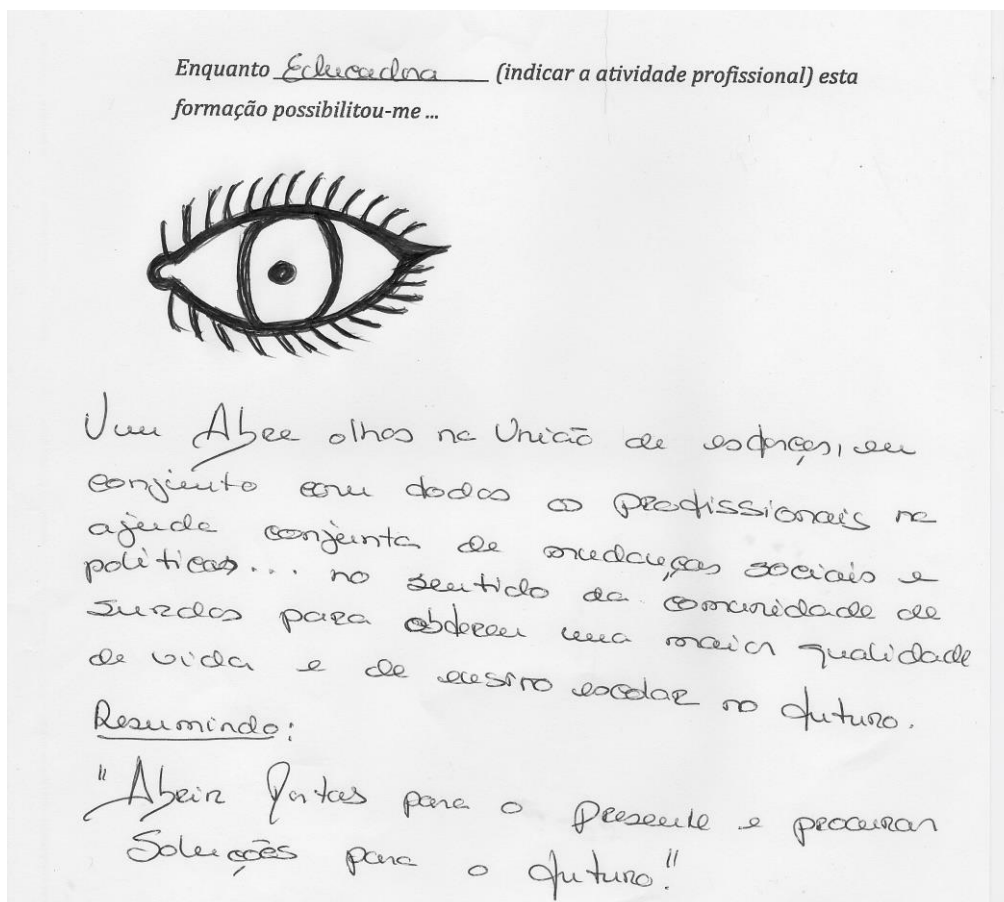


Fig. 1 - Resposta da Márcia à TIP2, recorrendo ao desenho (olho) e a texto sublinha a importância de ter participado nesta formação

INCLUDiT III

Valorizando elementos das culturas surdas, como a visualidade, aqui representada pelo olho aberto, esta educadora salienta, entre outros aspetos, a necessidade da formação de professores de surdos ser transdisciplinar e multiparticipada, tal como ocorreu com este Ciclo de Conferências. Destaca ainda um outro elemento, tido como essencial numa educação de surdos inclusiva: desenvolver mecanismos de inter- e intra-empowerment (César, 2013; Melro 2014a), que permitam aos surdos assumir voz e poder, incluindo-os nos processos formativos e educativos, favorecendo, deste modo, a mudança rumo a uma Escola que dê “maior qualidade de vida e de ensino” (Márcia, TIP2) aos surdos, bem como a realização de transições entre a Escola e as comunidades surdas, entre a Escola e as famílias. É necessária uma formação de professores mais colaborativa, mais dialógica e mais participada, propiciando “ abrir portas para o presente e procurar solução para o futuro” (Márcia, TIP2).

Diríamos, com esta participante, que urge que a Escola assuma princípios e práticas formativas críticas e reflexivas, que preconizem a valorização da Escola como locus de formação da e para a diversidade, da e para dialogicidade, da e para a inclusividade, da e para a interculturalidade. Isso pode ser conseguido se, tal como neste Ciclo de Conferências, a Escola assumir os processos formativos como elementos-chave da construção de uma cultura de escola ecologicamente configurada (Barroso, 2005; César, 2012; Melro, 2014a; Melro & César 2010b, 2013), coordenando, sistematizando, orientando e apoiando os professores e outros agentes educativos, como, sublinha o Joaquim, professor do ensino básico, que os professores e outros agentes educativos se sintam “mais seguros nas suas funções” (Q). Assim, a formação de professores de surdos, como a desenvolvida neste Ciclo de Conferências, deve contribuir para a afirmação destes e doutros agentes educativos enquanto agentes reflexivos críticos (Schön, 1983), possibilitando “uma reflexão autocrítica e aprofundamento dos conhecimentos e práticas na área [da educação de surdos]” (Resposta da Rosa, professora do ensino básico, Q).

Corroborando a posição da Rosa e de outros participantes, a Sara, professora do ensino secundário, destaca um outro princípio que iluminou este Ciclo de Conferências: formar para uma mudança de atitudes que possibilite a emergência de representações sociais mais valorizadoras da Escola e dos surdos. É essencial que a formação de professores de surdos reflita dialógica e criticamente sobre muitos dos preconceitos, das crenças e das formas de atuação pouco facilitadoras do desenvolvimento de princípios que configuram a inclusão escolar e social dos surdos.

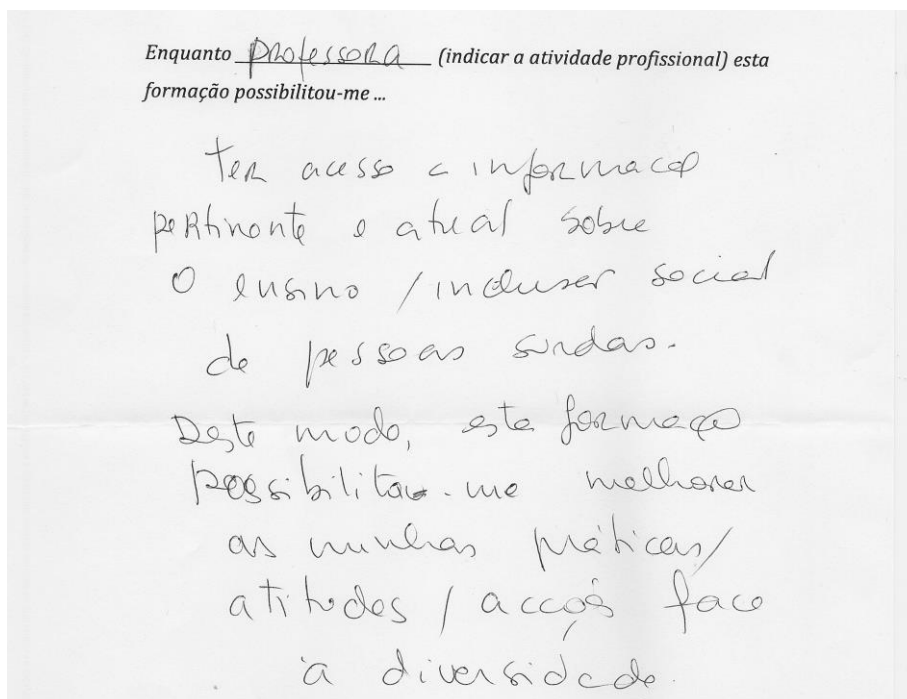


Fig. 2 - Resposta da Sara à TIP2, recorrendo ao texto sublinha vantagens de ter participado nesta formação

Na mesma linha de pensamento, temos a posição da Sónia, "professora de artes". Ao optar por recorrer ao desenho, representando um olho, esta professora apropria elementos das culturas surdas, como a visibilidade, reconhecendo-as, valorizando-as e celebrando-as nas suas especificidades e diversidade. Sublinha, ainda, a importância que processos formativos dialógicos, reflexivos e críticos, como os desenvolvidos através deste Ciclo de Conferências, assumem na compreensão da complexidade epistemológica, educativa e ético-política própria de uma educação inclusiva de surdos. Como refere, é importante desenvolver processos formativos que possibilitem à Escola "ter um olhar diferente", desfazendo preconceitos e derrubando barreiras à inclusão escolar e social dos surdos, afirmando-os como participantes legítimos (Melro, 2014a, 2014b).



Fig. 3 - Resposta da Sónia à TIP2, recorrendo ao desenho de um olho e ao texto

A resposta desta professora permite-nos também compreender a necessidade da formação de professores de surdos assumir a Escola como facilitadora das transições entre as diferentes culturas (César, 2012, 2013): a dos professores e de outros agentes educativos, bem como a dos estudantes e das famílias, arredando formas subliminares de exclusão que, às vezes, ainda se fazem sentir em culturas profissionais pouco acolhedoras da dúvida, do erro, da incerteza, da flexibilidade (Barroso, 2005), inibindo a indagação reflexiva e dialógica, elementos essenciais para a firmiação das escolas como espaços e tempos de colaboração, de inclusão e de equidade (César, 2013; Rodrigues, 2006).

A ilustrar a importância que este Ciclo de Conferências teve na afirmação de processos formativos interculturais, reconhecendo os professores como mediadores culturais, porque capazes de realizar transições entre línguas e culturas, temos as respostas do Sérgio e da Maria, professores dos ensinos básico e secundário:



Fig. 4 - Resposta do Sérgio, docente surdo, à TIP1

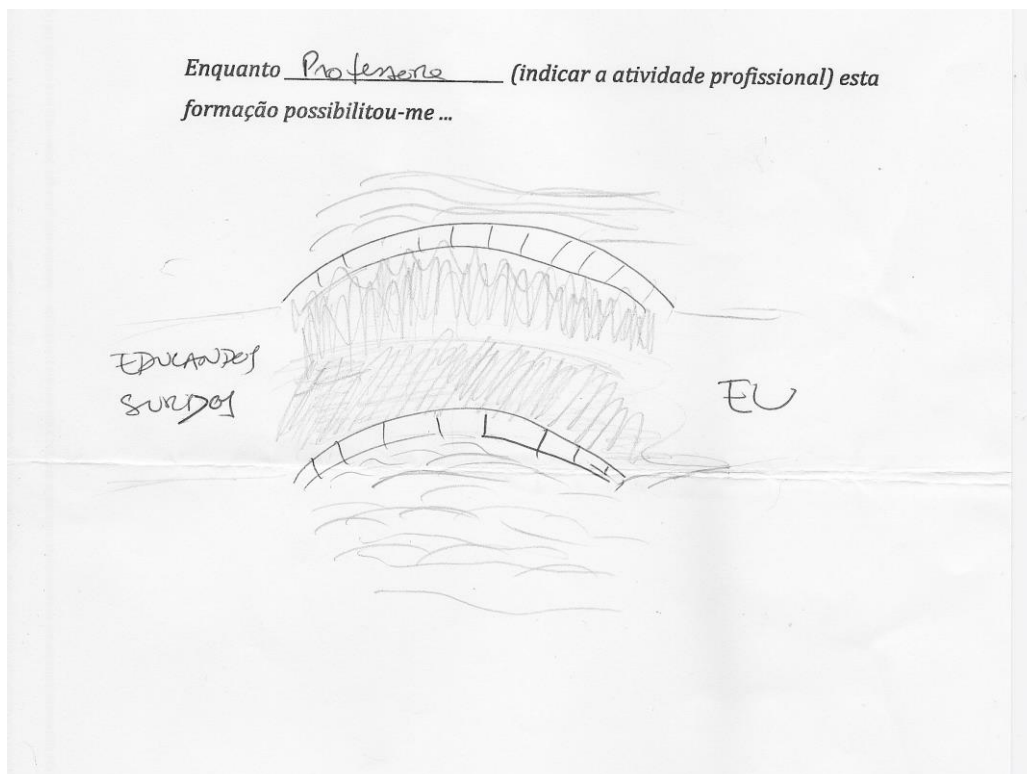


Fig. 5 - Resposta da Maria, docente ouvinte, à TIP2

Recorrendo ao desenho, optaram por representar pontes acompanhadas de texto, sublinhando a participação de ouvintes e de surdos nos processos formativos e educativos, bem como a realização de transições entre as culturas, surda e ouvinte. Como realçam estes dois participantes, é essencial fazer emergir cenários

INCLUDIT III

formativos de qualidade, que possibilitem afirmar práticas educativas e sociais mais equitativas, mais dialógicas, mais inclusivas e mais interculturais. Assim, propicia-se, como sublinham, afirmar uma Escola que possa romper com um passado de exclusão e de segregação e construir um futuro educativo e social mais promissor, mais inclusivo e mais equitativo. Realça-se, deste modo, que quando nos referimos à necessidade de desenvolver espaços e tempos formativos de diálogo intercultural, este inclui as várias entidades representantes dos surdos, como a APS, a ASP, a Surdos FPAS ou a AFAS, dialogando num mesmo espaço e tempo, abordando as questões que os preocupam. Mas também o fazendo com outros, mais anónimos, surdos e ouvintes, mas igualmente participantes legítimos destas comunidades: pais, familiares, professores do ensino regular e do ensino especial, estudantes, intérpretes de LGP e tantos outros, que tiveram voz e puderam exprimir preocupações, dúvidas, questões e sucessos, levando-nos a considerar, com a Joana, que “A forma escolhida [para a formação de professores de surdos], na modalidade de conferências, foi igualmente positiva” (Resposta da Joana, professora do ensino secundário, Q). Como destaca, “ter convidado várias entidades. Caras diferentes. Porque normalmente são sempre os mesmos nas conferências. Mesa de jovens, para poder ver as perspectivas dos jovens” (Resposta da Joana, professora do ensino secundária, Q), contribuiu para a uma reflexão crítica, diversificada, abrangente e participada, possibilitando assumir os professores como mediadores culturais, pondo cobro a formas hegemónicas curriculares pouco valorizadoras das diferentes culturas em que os surdos e os pares ouvintes participam, evitando perpetuar formas diversas de exclusão mútua, afirmando uma Escola intercultural e inclusiva.

Considerações finais

Como assumimos noutros contextos (Melro, 2003; Melro & César, 2009, 2010a), os professores são elementos-chave na afirmação de cenários educativos e sociais mais inclusivos, propiciando aos surdos equidade no acesso ao sucesso educativo e social. Contudo, a investigação ilustra que isso nem sempre é assegurado, evidenciando as escolas, e os processos formativos que lhe subjazem, dificuldades em propiciar uma educação de qualidade aos surdos. Importa, como diriam Barroso (2005) e César (2012), desenvolver uma cultura profissional e organizacional mais capaz de responder às características, aos interesses e às necessidades dos surdos, valorizando-os e afirmando-os como participantes legítimos das sociedades em que participam. Para além disso, como discutimos, porque se pretendem inclusivos e interculturais, os processos formativos de professores e de outros agentes educativos têm de focar a mediação cultural, o recurso a mecanismos de inter- e intra-empowerment (César, 2013, Melro, 2014a, 2014b), evitando que as escolas se assumam

INCLUDIT III

como reprodutoras das desigualdades sociais (César, 2012, 2013). Como ilustrámos, os processos formativos devem capacitar os docentes de modo a que possam afirmar a Escola como espaço e tempo acolhedor da diversidade dos surdos, permitindo o acesso destes estudante a uma educação que desenvolva as suas potencialidades, não mais estigmatizando, segregando ou excluindo. Isso pode ser conseguido se a Escola desenvolver processo formativos como os que configuraram o Ciclo de Conferências Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão, que apontam para a urgência de a Escola assumir princípios e práticas formativas, dialógicos, participados, flexíveis e interculturais, facilitando aos professores a apropriação de conhecimentos e a mobilização de competências necessários ao desenvolvimento de um currículo intercultural, respondendo adequadamente à diversidade linguístico-cultural dos surdos, derrubando barreiras à inclusão escolar e social (Borges & César, 2012; Melro, 2003a, 2014a, 2014b; Melro & César, 2009, 2012, 2013; Skliar, 1998).

Tal como ocorreu com este Ciclo de Conferências, diríamos que, se quisermos desenvolver cenários formativos interculturais mais consistentes, urge desenvolver processos educativos que tenham em conta elementos como os modos de comunicação privilegiados pelos surdos ou as culturas em que participam, valorizando e afirmando as suas vozes e o seu empowerment.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os que tornaram este Ciclo de Conferências uma realidade possível, particularmente à Sofia Figueiredo, ao Luís Oriola e à Margarida César.

Nota: * Este texto é um versão revista e aprofundada do comunicação apresentada ao ISEC2105*

Nota: ** Porque já apresentámos exemplos de outras culturas, como a cigana, e outros alunos, como os cegos, que em LP se designam com minúsculas, optámos por escrever surdos com minúscula, apesar de assumirmos um paradigma socioantropológico (Melro, 2014a). Dadas as características culturais da Língua Inglesa, optamos por escrever Deaf em maiúsculas, pelas razões apresentadas.

Referências bibliográficas

Bagga-Gupta, S. (2004). Literacies and deaf education. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.

Baptista, A. J. (2008). Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

INCLUDIT III

- Barroso, J. (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta (UA).
- Borges, I., & César, M. (2012). Eu leio, tu ouves, nós aprendemos: Experiências de aprendizagem matemática e vivências de inclusão de dois estudantes Surdos, no ensino regular. *Interacções*, 8(20), 141-180.
- Carvalho, P. (2007). Breve história dos surdos no mundo. Breve história dos surdos em Portugal. Lisboa: Surd'Universo.
- César, M. (2012). Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interacções*, 8(21), 68-94.
- César, M. (2013). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio, & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP).
- César, M., & Ainscow, M. (Eds.) (2006). *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3).
- César, M., Machado, R., & Ventura, C. (2014). Praticar a inclusão e não apenas falar de inclusão. *Interacções*, 10(33), 18-72.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 150-178). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Coelho, O. (2007). *Construindo carreiras: (Re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de modelos bilingues*. (Tese de doutoramento, documento policopiado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Porto.
- Denzin, N. (2002). The interpretative process. In A. Haberman, & M. Miele (Eds.), *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 14(7), 649-653.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- ME (2008). Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro. *Diário da República - I Série*, n.º 4. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

INCLUDI III

Melro, J. (2003). Escola Inclusiva: Uma história de amor (nem sempre) bem contada. (Dissertação de mestrado, documento policopiado). Lisboa: DEFCUL.

Melro, J., & César, M. (2009). Educação inclusiva: Do ser ao agir e do dizer ao sentir. In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, B. Cabrito, N. Alves, P. Figueiredo (Eds.), Actas do XVI Colóquio da AFIRSE. Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.

Melro, J. (2014a). Língua, participação e poder. Educação Inclusiva, 5(1), II-III. [Dossier temático: A aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos, editor Joaquim Melro]

Melro, J. (2014b). Do gesto à voz. Um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes Surdos no ensino secundário recorrente nocturno (Tese de doutoramento, documento policopiado). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Melro, J., & César, M. (2009). Educação inclusiva: Do ser ao agir e do dizer ao sentir. In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, B. Cabrito, N. Alves, P. Figueiredo (Eds.), Actas do XVI Colóquio da AFIRSE. Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.

Melro, J., & César, M. (2010a). Educação inclusiva: Desafios à profissionalidade docente e às aprendizagens dos alunos Surdos. Educação inclusiva, 1(2), 10-17.

Melro, J., & César, M. (2010b). Desafios profissionais da educação inclusiva: A voz dos professores. In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, B. Cabrito, N. Alves, ... P. Figueiredo (Eds.), Actas do XVII colóquio AFIRSE. A escola e o mundo do trabalho. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE. [CdRom]

Melro, J., & César, M. (2012). Abraçando e efectivando a inclusividade: O exemplo da inclusão de alunos Surdos no ensino regular. In I. Sanches, M. Costa, A. Mota, & Á. Santos (Eds.), Para uma educação inclusiva: Dos conceitos às práticas (vol. I, pp. 255-272). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Melro, J., & César, M. (2013). Educação inclusiva e equidade: Um estudo de caso com adultos surdos do ensino secundário recorrente nocturno. In L. Lima-Rodrigues & D. Rodrigues (Eds.), Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade (Parte II, pp. 550-567). Almada: Pro-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pin-ANDEE).

Melro, J., & César, M. (2014). Inclusão de estudantes adultos surdos no ensino recorrente nocturno: Uma (segunda) oportunidade para quem?!. Interacções, 10(33), 128-162.

INCLUDiT III

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 300-318). São Paulo: Summus Editorial.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London, UK: Basic Books.

Skliar, C. (Ed.) (1998). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO & Ministry of Education and Science.

World Federation for the Deaf (WFD) (2013). *Visions and goals for access to adult education for deaf people*. Helsinki: WDF.

Ensino-aprendizagem do sujeito surdo: um estudo de caso

Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro

Resumo:

Este trabalho objetiva discutir o papel da afetividade e das interações na aprendizagem e no desenvolvimento de um sujeito surdo de família ouvinte, visando promover uma discussão que leve em consideração os vários aspectos desse processo, argumentando a favor do bilinguismo (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa) desde o nascimento e as condições em que ocorreram. O sujeito da pesquisa foi escolhido pelas características educacionais que apresentava em sua vida acadêmica, especificamente no Ensino Médio. Tais características se distinguem, em muito, dos resultados apresentados por seus pares surdos e de mesmo nível escolar. Nesse contexto, surgiram algumas inquietações sobre as razões do seu sucesso escolar, motivando-nos a traçar o caminho dessa criança que nasceu em um lar de ouvintes, averiguar e discutir como as interações puderam influenciar o aprendizado e o desenvolvimento de situações de afetividade. A presente investigação recorre à metodologia da pesquisa qualitativa e parte de um estudo de caso, utilizando-se de narrativas escritas pela mãe do sujeito além de entrevistas e relatos do sujeito, hoje adulto. Para a análise dos dados, baseamo-nos, principalmente, na teoria sócio histórico-cultural de Vygotsky (1930; 1989; 1997; 2000), discutindo conceitos como linguagem e pensamento, interação, afetividade, relações sociais e desenvolvimento linguístico. Além deste, também autores como Fernandes & Correia (2005) e Villar & Junior (2008), dentre outros, nos auxiliam nas reflexões sobre as temáticas voltadas para os surdos. Espera-se que este trabalho possa contribuir para as reflexões sobre o ensino-aprendizagem dos surdos.

Palavras-chave: surdo, afetividade, família, sinais afetivos e aprendizagem.

Abstract:

This dissertation focuses on the function of the affection and in the interactions in learning and development of a deaf subject that comes from a hearing family, with a intention to promote a discussion that takes into consideration the various aspects that this process, arguing in favor of bilinguism (Brazilian Sign Language and Portuguese) since birth and under what conditions happened. The subject of the research was chosen because of the various educational features presented in his academic life, specifically in the high school. These characteristics are really different of the results demonstrated by other deafs and same grade level. In this context, came some questions about the reasons of his academic success, it has motivated us to trace all the trajectory of this child who was in a hearing home, and how the influence of the affection to the development him. This research uses the methodology of qualitative research and begins with case study, using narratives that has been written by the mother of the subject, besides interviews and reports from the subject, now adult. To analyze the data's, we used mainly the socio-cultural-historical theory of the Vygotsky (1930; 1989; 1997; 2000), discussing concepts like language and thought, interaction, affection, social relationships and language development. Besides him, also authors like Fernandes & Correia (2005) and Villar & Junior (2008), among others that help us to promote reflections about themes of the deafness area. It is hoped that this work can contribute to the reflections about the teaching-learning of the deafs.

Keywords: deaf, affection, family, emotional signs and learning

Introdução

No momento em que escrevemos este trabalho, próximo da metade da segunda década do Século XXI, muitas são as pesquisas que investigam a surdez, que tratam principalmente de inclusão, identidade, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, reversões para a deficiência - como implante coclear, avanços das tecnologias utilizadas nas próteses -, entre outros temas.

Nesse contexto, a nossa pesquisa discute o papel da afetividade e das interações na aprendizagem e desenvolvimento de um sujeito surdo de família ouvinte.

Dessa forma, o presente estudo, de natureza qualitativa, desenvolveu-se a partir da nossa experiência profissional e se fundamenta, principalmente, na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1930; 1989; 1997; 2000; 2003), discutindo conceitos como linguagem e pensamento, interação, afetividade, relações sociais e desenvolvimento linguístico, em particular da criança surda, nos quais encontramos elementos norteadores para inscrever a temática deste estudo. Além deste, também autores como Fernandes & Correia (2005) e Villar & Junior (2008), dentre outros, nos auxiliam a promover reflexões sobre as questões específicas dos surdos, como aspectos biológicos da surdez, aquisição linguística do surdo e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Nesta pesquisa argumentamos a favor do bilinguismo desde o nascimento, da importância da afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento no contexto familiar. Para que os estudantes surdos possam se desenvolver com qualidade de vida e alcançar inserção na sociedade, observamos que as condições oferecidas para a sua aprendizagem e desenvolvimento são significativas para superar as dificuldades que enfrentamos na educação dos surdos, utilizando-se das duas línguas: Língua de Sinais (LS) e Língua Oral do país, no caso do Brasil, respectivamente Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

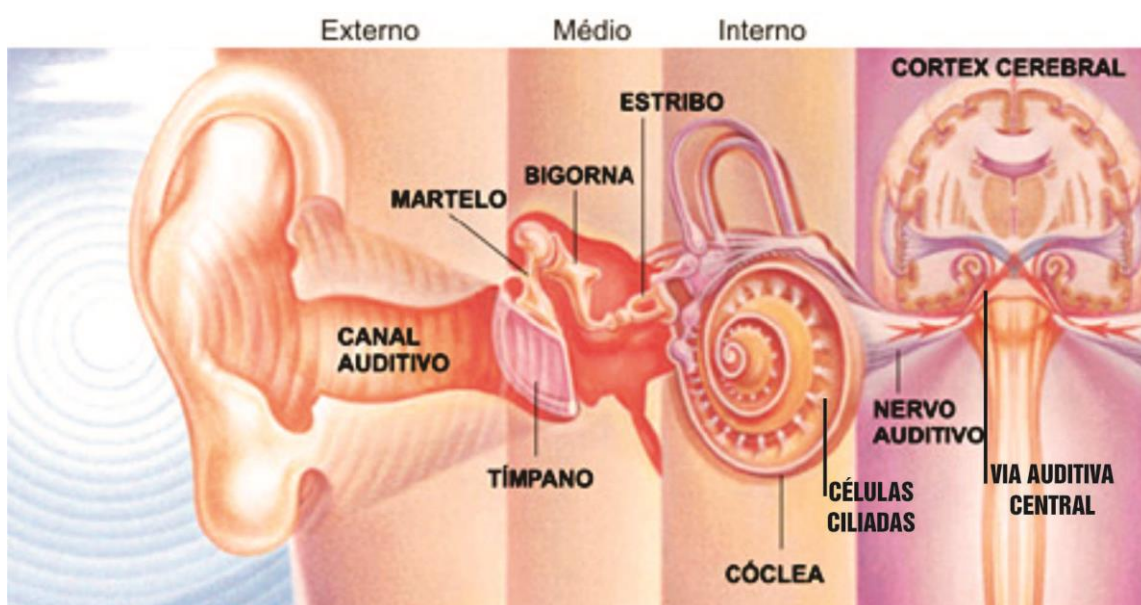
Objetivos

Nosso objetivo geral é relatar o desenvolvimento linguístico de um sujeito surdo nas duas línguas (Língua de Sinais e Língua Oral do país). Para tanto, traçamos o caminho de uma criança que nasce surda num lar de ouvintes, a partir do que nos conta a mãe e o próprio sujeito. Para atingir este, traçamos dois objetivos específicos de pesquisa: 1. Averiguar e discutir como as interações influenciam o aprendizado e o desenvolvimento de um sujeito surdo. 2. Investigar a influência da afetividade para o desenvolvimento da criança surda.

Metodologia

Pautamo-nos na perspectiva qualitativa das pesquisas em ciências humanas por se tratar de um estudo de caso, já que nos interessamos pela história de um sujeito surdo que apresenta características diferenciadas quanto ao seu desempenho linguístico bilíngue em relação a outros surdos.

O sujeito desta pesquisa é um surdo bilateral, com perda auditiva sensorial de 100 dB, ou seja, surdez profunda, diagnosticada pela realização do exame objetivo indolor e não invasivo, conhecido no meio clínico de saúde como 'BERA'². O resultado diagnosticou que "Caio" (pseudônimo do sujeito surdo desta pesquisa), tinha uma perda auditiva severa causada por danos nas células ciliadas da cóclea.



Fonte: <http://www.akousis.com.br/como-a-audicao-funciona/> (Adaptada)³

A metodologia de coleta é a denominada de pesquisa narrativa, que abrange histórias de vida, relatos orais, depoimentos, biografias e outros. A escolha dessa abordagem surge do interesse de compreender o desenvolvimento de um sujeito surdo que demonstra em sua vida adulta um conhecimento aceitável, pela sociedade, da língua oral por ela utilizada, e pela comunidade surda, da língua de sinais vivenciada com seus pares. Acreditamos, como Chizzotti (2003), que "o testemunho oral das pessoas presentes em eventos, suas

²Sigla americana para "Brainstem Evoked Response Audiometry" (Exame do Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico) e que tem por finalidade investigar a integridade das vias auditivas do ouvido interno, detectando ou não a existência de perda auditiva seja na cóclea, no nervo auditivo e na via auditiva central localizado no troco encefálico.

³ Imagem do ouvido humano para melhor identificação dos termos citados.

INCLUDIT III

percepções e análises podem esclarecer muitos aspectos ignorados e indicar fatos inexplorados do problema” (p. 17).

Para compreendermos a constituição do sujeito por meio dos fragmentos históricos obtidos, analisamos as narrativas realizadas no mês de junho/2014 pela mãe. Observamos no mais íntimo desse núcleo social, suas memórias, num determinado tempo e espaço para traçar impressões sobre a sua formação e desenvolvimento da linguagem.

Nessa medida, ao final da primeira fase de análise dos dados percebemos lacunas de informações, e para dar mais coesão e consistência ao trabalho, lançamos mão da metodologia “entrevista focalizada”, que foi realizada com a mãe e com Caio.

Gil (1999) classifica a entrevista como instrumento metodológico em quatro tipos: informal, focalizada, por pautas e estruturada, e compreende todas elas como uma técnica de coletas de dados “em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas com o objetivo de obtenção de dados que lhe interessam na investigação” (p. 117).

Foram realizadas entrevistas com o sujeito da pesquisa, através do recurso de mídia visual, levando em consideração que o sujeito tem sua identidade pautada na comunicação visual espacial e se utiliza principalmente da Libras para interagir, e, principalmente, por essa língua contar com o recurso linguístico das “expressões faciais e corporais”, que é parte integrante dela, compreendido pelos linguistas da área como um fonema. Depois de feitas as filmagens, realizamos a tradução oral da Libras para a Língua Portuguesa, com gravação de áudio e finalmente a transcrição dos dados, permitindo a avaliação e também o registro escrito no trabalho. Gil (1999, p. 125) observa que “o único modo de reproduzir com precisão respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de um gravador”.

Esta metodologia já é bastante utilizada nos estudos atuais na Educação e na Linguística Aplicada no Brasil, e entendemos que os dados ora estudados podem ser muito frutíferos e relevantes para nossas reflexões acerca do sucesso desse sujeito, cujo estudo pode auxiliar no desenvolvimento da educação dos surdos.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos e as discussões se basearam em cinco fatores que nos ajudaram na melhor compreensão dos fenômenos descritos, os quais entendemos fazer diferença no processo ensino-aprendizagem.

INCLUDIT III

Quando a surdez é diagnosticada

Uma mulher enquanto grávida, jamais pensa na possibilidade do nascimento de um bebê "imperfeito". Em sua temeridade do inesperado, principalmente se não é realizado o acompanhamento mensal do crescimento do seu bebê – pré-natal, chega a pensar e sentir medo pelo possível surgimento de algum problema, mas finaliza seu pensamento com fé em que seu bebê chegará com saúde, trazendo muita alegria ao seu lar.

Segundo VILLAR & JUNIOR, 2008, p. 44, ao nascer um bebê com surdez, esta perda será descoberta somente depois de seu primeiro ano de vida, e fechado seu diagnóstico aproximadamente aos seus três anos de idade – no mínimo, uma vez que é uma deficiência "invisível". A descoberta acontece quando os familiares começaram a perceber que a criança não atende a estímulos sonoros, como bater palmas, copo quebrando, barulho de aparelhos que emitem som (TV, rádio, celular), tampas de panela batendo e principalmente não responde ao chamado de outras pessoas.

Com pouco mais de um ano de idade, sua mãe percebeu diferenças em seu comportamento, como vemos na fala da mãe: Em 1996 (ele nasceu no início de 1995) começamos a perceber algo diferente. "O volume do som muito alto, barulho na cozinha (Ex.: panela caindo...) não incomodavam o bebê. Resolvi marcar uma consulta com uma pediatra. Ela me encaminhou para um otorrino.⁴" Com diagnóstico em mãos, a família pode realizar ações de acompanhamento mais rapidamente.

É natural que famílias ouvintes demonstrem emoções como decepção, frustração, revolta, indiferença no momento do diagnóstico da surdez, o que pode ser amenizado quando os profissionais de saúde são sensíveis à situação e conhecem as culturas e a identidade surdas, podendo atenuar o sofrimento das famílias, dando esclarecimentos quanto à qualidade de vida que o surdo tem na sociedade quando sua inclusão é efetivada, e, inclusive, apontando para os caminhos linguísticos, educacionais, terapêuticos mais eficazes para o seu desenvolvimento. Nas palavras de Villar & Junior (2008) "O manuseio diagnóstico frente a um caso de suspeita de surdez requer paciência, conhecimento técnico, experiência e perícia" (p. 88).

A constituição do sujeito a partir das relações sociais

⁴ Para identificação das falas da mãe e do seu filho surdo, deixaremos sua formatação em itálico, entre aspas.

INCLUDIT III

O contexto social, por vezes, impõe barreiras ao desenvolvimento da criança com deficiência e, no caso da criança surda, a maior de todas as barreiras é a linguística. Por isso, durante tantos anos lhe foi imposta a oralidade, na tentativa de "normalização" do sujeito surdo, conforme afirma Vygotsky: "Lo que decide el destino de la persona, en última instancia, no es el defecto en sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicosocial" (1997, p. 19).

Essa atitude de reconhecimento de que a atitude dos familiares frente à surdez dos filhos pode gerar problemas para o desenvolvimento e comportamento, e parece-nos fundamental para as decisões futuras que puderam promover o desenvolvimento de Caio. Em Vygotsky (1997), encontramos:

Por tanto, si se pregunta de dónde nacen, cómo se forman, de que modo se desarrollan los procesos superiores del pensamiento infantil, debemos responder que surgen en el proceso del desarrollo social del niño por medio de la transacción a si mismo de las formas de colaboración que el niño asimila durante la interacción con el medio social que lo rodea (VYGOTSKY, 1997, p.219).

A grande preocupação dos familiares pelo sujeito surdo não se encontra apenas na aceitação, mas principalmente em relação à sua forma de comunicação em sociedade, e por isso sua mãe decidiu que o exporia à convivência social o mais breve: "Nenhum momento quis esconder meu filho. Via várias famílias tendo vergonha dos filhos surdos de ter concebido uma criança fora dos padrões considerados 'normais'."

Nas relações sociais, as limitações se evidenciam, todavia é justamente nelas que o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem. Limitar as relações sociais dos surdos, portanto, é privar-lhes do desenvolvimento cognitivo. A família, a escola, a sociedade, de um modo geral necessitam de observar a constituição natural da criança com deficiência, buscando estratégias de concretização do desenvolvimento e da aprendizagem.

Nesse sentido, as narrativas de sua mãe demonstram a importância das relações sociais, evidenciando a forma natural de vivência do sujeito e não sua limitação, proporcionando a interação, como fator fundamental para o desenvolvimento: "quanto mais ele se comunicar, quanto mais ele conhecer ambientes diferentes, isso ai vai ajudar muito, porque ele vai conhecer algo novo e esse algo novo ele vai perceber que o mundo é dessa maneira".

O papel da linguagem bilíngue numa abordagem sócio-histórica

A abordagem sócio-histórico-cultural vygotskyana tratava do bilinguismo, utilizando o termo "poliglotismo", como um caminho viável para desenvolvimento da linguagem, tanto das crianças surdas como das ouvintes.

INCLUDIT III

El camino para superar las dificultades es aquí mucho más tortuoso e indirecto de lo que quiéramos. En nuestra opinión, este camino está sugerido por el desarrollo del niño sordomudo y, en parte, del niño normal y consiste en el poliglotismo, es decir, en una pluralidad de las vías del desarrollo lingüístico de los niños sordo-mudos (VYGOTSKY, 1997, p. 232).

O bilinguismo é uma proposta educacional de ensino, constituindo o aprendizado concomitante de duas línguas, no caso dos surdos dando prioridade ao aprendizado da língua de sinais como primeira língua e a língua oral como segunda língua, esta, principalmente a escrita e leitura.

Para Quadros apud Fernandes & CORREIA (2005), "O Bilinguismo, entre tantas possíveis definições, pode ser considerado: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais" (p. 28). Sua mãe nos conta sobre como essa proposta entrou na vida do Caio, informalmente, em casa:

"Então eu percebia que o adulto tinha a língua dele e meu filho ainda não tinha e não existia uma escola pra poder orientar ele. (...) Aos poucos... vamos supor. Se eu falava escola e mostrava a camiseta, a gente já aprendia o sinal "escola" (fez o sinal), e aí eu falava em Libras e oralizando: vamos pra escola e mostrava o sinal e ali automaticamente foi eliminando aqueles sinais caseiros e já foi substituindo por algo verdadeiro."

Esta modalidade de ensino linguístico possibilita ao surdo a identificação com seus pares, o que sugere um novo olhar sobre a surdez, tornando a língua de sinais uma mediadora do aprendizado da língua oral, que são as línguas por meio das quais o surdo interage no nosso país.

A proposta bilíngüe é contemporânea, alvo de reflexões dos profissionais que trabalham com educação de surdos, pois além de possibilitar ao surdo aprender as duas línguas no espaço escolar, permite fazer uso das duas línguas na sociedade.

A interação como forma de aprendizagem

Quando se inicia a desconfiança de "algo errado", a família também, naturalmente, acaba por mudar seu modo de interagir com a criança. Depois da confirmação do diagnóstico, esses modos diversos de agir se intensificam, e a família passa, então, a interagir basicamente a partir do ato de apontar as coisas e de gestos. Tais gestos são, na maioria das vezes, criados espontaneamente pela criança para suprir a necessidade da interação: "Em casa, utilizava "método" de comunicação (Sinais naturais, palavras, símbolos, mímicas) permitindo que ele adquirisse uma linguagem."

INCLUDIT III

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a criança desenvolve uma linguagem na interação com os seus familiares desde o seu nascimento e, durante seu desenvolvimento, vai se ampliando na e pela interação com os outros. Como bem diz Vygotsky (1930),

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (p. 117-118).

Podemos observar a grande preocupação da mãe do nosso sujeito quanto à aprendizagem de seu filho e sua inserção social desde o nascimento. O trecho a seguir traz o seu envolvimento com a educação formal da criança: Com 04 anos de idade estudava na escola municipal (...) o primeiro aluno surdo! (...) A escola precisava oferecer oportunidade de aprendizagem, pois (eu) observava que outras crianças nesta idade já frequentavam creches, escolas...

Pelas narrativas de sua mãe e pelo desenvolvimento de Caio, vemos que, quanto mais cedo for diagnosticado, quanto mais lhe for proporcionado um ambiente de interação, o surdo terá mais condições de inserção social.

À criança ouvinte não é imposta a aprendizagem da língua. Na interação ela vive esse aprendizado como um processo natural, sem ser necessário obrigar nada. Aprende a interagir e agir em sociedade mesmo que cresça sem a educação formal. Para o surdo deveria ser assim também, mas ele nasce em um mundo ouvinte que ainda não sabe lidar com as suas necessidades. Se o sujeito surdo não tiver acesso à informação visualmente, ele vai continuar leigo, se alguém não lhe disser o "nome das coisas" (em Língua de Sinais) não terá condições de aprender.

A afetividade como fator facilitador do processo ensino-aprendizagem

A questão da afetividade assumiu um papel importante a partir dos achados de Vygotsky (2000). Embora pouco evidente em seus escritos em virtude do seu pouco tempo de pesquisas, é um relevante fator que precisa ser levado em consideração quando se trata das questões de ensino-aprendizagem. Nas palavras do autor,

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado

INCLUDIT III

que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente (VYGOTSKY, 2003, p.121).

Sua mãe demonstra emoção, e deixa-lhes cair lágrimas dos olhos quando lembra de quando seu filho usou seu primeiro aparelho auditivo: Lembro do primeiro som que ele ouviu dos pássaros cantando nas árvores em frente à Secretaria de Educação Especial do município. Parei naquele momento e o abracei. Pensei: o futuro do meu filho já começou e eu preciso me apressar e correr contra o tempo.

A criança surda, ao interagir com o meio, demonstra a necessidade de uma língua que possibilite essa integração de forma a compreender o que a rodeia, atribuindo assim, significados às suas experiências. Dessa forma, seus familiares, então, passam a adotar o "seu jeito" de se comunicar, e é nesse contexto que surgem os sinais, os quais denominamos de "sinais afetivos"⁵ (CORDEIRO, 2014).



Eu vou explicar, a minha família com minha mãe eu uso Libras e oralizo às vezes, mais Libras do que oralização, porque houve uma troca entre a gente, eu fui ensinando a ela a língua de sinais e foi trocando os sinais caseiros pelos da Libras. Com minha irmã é tudo misturado hoje. E papai mais oralização.

O aporte teórico/metodológico que sustenta a defesa deste termo fundamenta-se em Vygotsky (1998), o qual nos revela haver "uma conexão geral entre as emoções do homem e as reações afetivas e instintivas correspondentes que se observam no reino animal" (1998, p. 80), e que para a produção de emoções é necessária uma vinculação com o contexto em que se vive, fundamental para a constituição dos sujeitos, na atribuição de significados para o que os cercam. O autor defende a relação dialética entre "cognição e afetividade", assumidos por diversos estudiosos posteriormente.

Observamos que a afetividade parece ter contribuído para a aprendizagem e o desenvolvimento de Caio. Nesse sentido, parece-nos importante observar e compreender as relações da afetividade com a formação cognitiva, linguística e psíquica dos sujeitos.

A partir desses construtos, acreditamos que os sinais afetivos são naturalmente criados pela necessidade de interação na sua construção simbólica e o problema se encontra no fato de os surdos ainda os manterem durante seu desenvolvimento, pois assim como os ouvintes, os surdos precisam avançar.

Podemos observar na fala de Caio como se davam as criações dos sinais afetivos e sua importância:

⁵Termo cunhado em nossa dissertação de mestrado sob a orientação da Prof^a Dr^a Claudia Paes Graziano de Barros.

INCLUDiT III



Antigamente eu aprendi os sinais básicos da língua de sinais, mas usava mais os sinais familiares ou sinais caseiros. Então por exemplo, não usava o sinal de “igreja” da Libras, eu usava esse sinal aqui de igreja (mostra o sinal caseiro pra “igreja”), que eu inventei observando os cutlos.⁶

Para Vygotsky (1998), essa conexão afetiva, junto com as experiências vivenciadas pelos sujeitos na interação, resultam no processo de desenvolvimento físico e mental e, no desenrolar deste processo, as emoções vão se transformando, constituindo-se em um fenômeno histórico-cultural, através dos domínios crescentes de ferramentas culturais.

Conclusões

No desenvolvimento deste trabalho, tivemos a oportunidade de ampliar nosso conhecimento sobre alguns conceitos que envolvem as limitações dos sujeitos com deficiências. Focando nossos estudos na surdez, percebemos que ela, em si, não é limitante do processo de ensino-aprendizagem, mas o modo como a sociedade encara esse sujeito. Segundo Vygotsky:

El ciego seguirá siendo ciego y el sordo, sordo, pero dejarán de ser deficientes porque la defectividad es un concepto social (...) La ceguera en sí no hace al niño deficiente, no es una defectividad, es decir, una deficiencia, una carencia, una enfermedad. Llega a serlo sólo en ciertas condiciones sociales de existencia del ciego. Es un signo de la diferencia entre su conducta y la conducta de los otros. La educación social vencerá a la defectividad. (VYGOTSKY, 1997, p. 82)

Nossas reflexões, baseadas nas teorias estudadas, levam-nos a perceber as múltiplas interferências sociais, familiares, culturais e individuais no processo ensino-aprendizagem dos surdos, que podem gerar progresso ou estagnação.

Vygotsky (1997) traz à luz a importância de se focar nas capacidades e potencialidades dos sujeitos com deficiência e não em suas limitações, nem tampouco dar ênfase – como se fazia em sua época e, em muitos contextos, ainda hoje – à ideia de ‘normalizá-los’. Essa concepção diz respeito a moldar os sujeitos aos pa-

⁶ Referenciamos a fala de caio com o desenho de uma mão para lembrar que foi realizada entrevista em Libras.

INCLUDIT III

drões ditos normais, sem que se leve em consideração as suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento reais, como ocorre na “visão clínica”, que conceitua os surdos como deficientes, que devem ser “curados” ou “padronizados”.

Ao observar as interações entre mãe e filho, podemos perceber a importância de sua percepção quando as capacidades de seu filho apenas como um ser diferente e não deficiente e de como aproveitou a afetividade para a superação dessa criança, culminando no sucesso alcançado.

Os dados nos mostraram que as interações são fatores que contribuíram para o desenvolvimento do sujeito de nossa investigação, e que estas levam em conta o histórico de vida, os vínculos afetivos, a superação, o reconhecimento das capacidades sobreposto à deficiência e principalmente a dedicação da família.

Reconhecemos um profundo empenho empregado, principalmente da mãe, em utilizar todas as suas forças e recursos metodológicos possíveis, mesmo que desconhecidos na teoria, para “facilitar” a interação de Caio com o mundo (ouvinte e surdo).

Essa mãe, comprometida com o desenvolvimento do seu filho, proporciona essa interação por meio do contato de Caio com outros sujeitos em todos os âmbitos da sociedade, aproveitando as experiências vividas no seu dia a dia, através, por exemplo, de brincadeiras que aproveitem o contexto, do seu encontro com crianças ouvintes da vizinhança, ou da sua participação numa escola de surdos em idade anterior à permitida por Lei apenas para lhe proporcionar contato direto com seus pares surdos, ou mesmo as suas orientações aos familiares mais distantes sobre quais ferramentas linguísticas utilizar na comunicação. Ela ainda busca intermediar a relação de Caio com o mundo exterior quando sinaliza com a escrita da Língua Portuguesa todos os objetos dentro de sua casa, facilitando, mais uma vez, sua interação com o mundo simbólico, levando-o ainda a reconhecer o campo da escrita.

A relevância dada pela família à comunicação e, em especial, ao uso da Libras, denota a preocupação e apoio familiar, e pudemos observar, assim, a importância da criança surda aprender não somente a língua oral vivenciada no país e sua escrita, mas focar na cultura do surdo, que traz em seu cerne a sua língua de uso natural desde o nascimento: a língua de sinais.

Referências bibliográficas

CHIZZOTTI, A. (2003). Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez.

INCLUDIT III

CORDEIRO, S. P. R. L. (2014). Ensino-Aprendizagem do Sujeito Surdo: um estudo de caso. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, CuiabáMT.

FERNANDES, E. & CORREIA, C. (2005). Bilinguismo e Surdez: A evolução dos conceitos no domínio da linguagem; Cap. I, In. FERNANDES, Eulália (organizadora). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação.

GIL, A. C. (1999). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5ª ed. São Paulo: Atlas.

<http://www.akousis.com.br/como-a-audicao-funciona>. Acesso em 21 de agosto de 2014.

VILLAR, M. A. M. & JUNIOR, J. C. L. (2008). Aspectos biológicos da deficiência auditiva. Rio de Janeiro: Editora UNIRIO.

VYGOTSKY, L. S. (2000). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1930) (1998). Implicações educacionais. In M. Cole, V. John-steiner, S. Scribner & E. Soberman (Orgs) (1978) A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores: SP, Martins Fontes.

_____. (1997). Obras Escogidas. V – Fundamentos de defectología. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor.

_____. (1998). O desenvolvimento psicológico na infância. Martins Fontes. São Paulo.

_____. (2003). Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed.

Apoio a estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior: a experiência de 10 anos do GTAEDES

Lília Aguardenteiro Pires* (Coordenadora do Núcleo de Apoio ao Aluno da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa - lilia@letras.ulisboa.pt)

Graça Seco* (Coordenadora do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria – graca.seco@ipleiria.pt)

Gracinda Martins* (Coordenadora do Gabinete Pedagógico da Universidade de Aveiro - gracinda@ua.pt)

*Coordenação do GTAEDES - Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior - para o biénio 2014-2016.

Resumo:

Em 2012, estudavam no ensino secundário português cerca de 15 000 estudantes que recebiam apoio educativo relacionado com a sua Necessidade Educativa Especial (NEE) (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Assim, e como as respostas aos estudantes com NEE têm vindo a sofrer grandes alterações nas últimas décadas, são cada vez mais aqueles que chegam ao ensino superior.

Considerando estes dados, diversas instituições de ensino superior têm vindo a desenvolver esforços no sentido de dar resposta às necessidades destes estudantes, de forma a promover a sua inclusão e igualdade de oportunidades.

Formalizado em junho de 2004, o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES), é constituído por instituições de ensino superior público com serviços de apoio a estudantes com deficiência com o objetivo de proporcionar um serviço de qualidade a estes estudantes e de promover e facilitar a troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a racionalização de recursos.

Com esta proposta de comunicação, pretendemos, apresentar alguns dados relativos ao modo como as instituições de ensino superior em Portugal se têm vindo a organizar, nos últimos 10 anos, para responder às necessidades dos estudantes com NEE.

Procuraremos também analisar a importância do papel do Psicólogo e do Técnico de Serviço Social na promoção da igualdade de oportunidades dos estudantes com NEE, de forma a potenciar o seu desenvolvimento e aprendizagem, através de apoios individualizados e atenção à diversidade centrada na pessoa.

Palavras-chave: Ensino Superior; Estudantes com Necessidades Educativas Especiais; Inclusão

Abstract:

In 2012, 15 000 high school Portuguese students were receiving educational support due to their Special Educational Need (SEN) (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Therefore, and because the answer to the students with SEN has been suffering great alterations in the past decades, more students proceed to superior education.

Having this data in mind, several higher education institutions have been developing efforts in order to give an answer to these students' needs, always promoting their inclusion and equality of opportunities.

INCLUDiT III

Officially formed in June 2004, the «Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior» (GTAEDDES), is made by public superior education institutions that have services to support disabled students. The objective is to provide a quality service to these students and to promote and facilitate the exchange of experiences, the development of initiatives and the rationalization of resources.

With this proposal of communication, we aim to present some data about the way that the superior education institutions have been organizing themselves over the past 10 years in order to answer SEN students' needs.

We will also analyze the importance of the Psychologist and Social Service Technique in the promotion of equality of opportunities of SEN students promoting their development and learning through individual support and attention to diversity centered in the person.

Keywords: Superior Education, Special Needs Students, Inclusion

Introdução

No actual contexto, em que também o ensino superior deve constituir um fator de inclusão social, cada vez mais as instituições deste nível de ensino se confrontam com o desafio de reverem as suas práticas, no sentido de promoverem a inclusão de qualquer cidadão que queira prosseguir estudos, garantindo com qualidade o seu acesso, participação e aprendizagem. Para cumprir esta missão, e em conformidade com declarações internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), a Declaração Mundial sobre a Educação Superior (Unesco, 1998), a Declaração de Dakar (2000) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), as instituições de ensino superior (IES) têm o dever de disponibilizar os recursos, as adaptações e as estruturas que possibilitem a prestação dos serviços requeridos pelos estudantes com necessidades educativas especiais (NEE).

Apesar das recomendações desses documentos orientadores e da emergência do debate sobre a necessidade de transformar o ensino superior num ambiente mais inclusivo, justo e democrático, em investigações realizadas em Portugal (Pires, 2007, Espadinha, 2010; Abreu, 2011) relativos à perceção dos estudantes sobre as condições de acesso e frequência no ensino superior, é assinalada, por muitos estudantes, a existência de barreiras diversas à conclusão do seu percurso com sucesso. São dados como exemplos, as atitudes estereotipadas, de estranheza e de discriminação manifestadas pela comunidade académica, as dificuldades na obtenção de documentação e informação adaptada e em tempo útil, a falta de formação específica revelada pelos docentes, as dificuldades no acesso e na mobilidade dentro e fora do campus, a inexistência de serviços especializados e de regulamentação específica.

INCLUIÇÃO III

Para além destas, e analisando a realidade de vários países, a OCDE (2003 in Espadinha, 2010) identificou, ainda, como principais barreiras à existência de estudantes com deficiência no ensino superior, a falta de dados estatísticos consistentes e fiáveis sobre esse grupo estudantil e a falta de ligação e continuidade em relação ao apoio disponibilizado ao estudante no ensino secundário, factores que são também destacados nos estudos referidos anteriormente (Pires, 2007, Espadinha, 2010; Abreu, 2011), e realizados em contexto nacional.

Conscientes desta realidade, em 2004, dez instituições de ensino superior⁷, através dos seus serviços de apoio a estudantes com NEE, estabelecem entre si um protocolo que deu origem ao Grupo de Trabalho de Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino superior (GTAEDDES). Tendo como objetivo principal a promoção a melhoria da qualidade do apoio a estudantes com NEE no ensino superior, este grupo de trabalho comprometeu-se publicamente a atingir tal objetivo através da partilha de experiências, do desenvolvimento de iniciativas e da racionalização de recursos; do planeamento e organização de encontros, da realização de ações de esclarecimento e formação sobre temáticas de interesse para o funcionamento dos serviços; da promoção de encontros entre serviços e/ou com entidades nacionais e estrangeiras que apoiam estudantes com deficiências, tendo em vista o desenvolvimento e melhoria dos mesmos; através da melhoria da acessibilidade dos conteúdos e dos serviços em formato digital das IES, com particular atenção em relação aos disponibilizados na Internet e em bases de dados bibliográficos.

Para a concretização de tais objetivos, o GTAEDDES tem contado com a colaboração da Direcção-Geral de Ensino Superior em questões como o inquérito nacional sobre os apoios a estudantes com NEE neste nível de ensino e com o Instituto Nacional de Reabilitação nas actividades previstas na ENDEF-Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013.

O GTAEDDES é formado pelos representantes das instituições de ensino superior (IES) outorgantes que aí exercem funções de acolhimento e acompanhamento dos estudantes com NEE. Embora com formações diversificadas, estes profissionais orientam-se por princípios básicos idênticos, podendo diferenciar as suas intervenções de acordo com a situação específica de cada estudante e/ou IES. A partilha das suas experiências com os colegas do Grupo contribui para a qualidade do apoio prestado localmente

⁷ Às quais se juntaram depois mais três instituições, uma do ensino superior público universitário e duas do ensino superior público privado.

1. O Estudo

Em 2009, no âmbito do seu plano de atividades, o GTAEDES apresentou um estudo relativo aos apoios concedidos pelas IES, no ano letivo de 2006/2007, o qual revelou a existência, neste nível de ensino, de um número muito reduzido de estudantes com NEE. Num universo de 378.117 alunos matriculados no ensino superior nessa altura, as IES participantes identificaram apenas 816 estudantes com NEE.

Perante estes dados, e considerando a falta de conhecimento dos estudantes, pais e escolas do ensino secundário (professores e técnicos) relativamente à documentação e serviços existentes nas IES e o escasso acompanhamento dos serviços de apoio durante o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior, em 2014, o GTAEDES decidiu realizar um novo inquérito. Pretendia-se com este estudo atualizar os dados relativos ao número de estudantes com NEE a frequentar o ensino superior e, ao mesmo tempo, identificar os apoios concedidos pelas IES a estes estudantes, tendo em vista a disponibilização de tal informação no sítio do GTAEDES, em <http://gtaedes.ul.pt/gtaedes/>. Deste modo, a informação ficaria acessível, tanto aos professores e técnicos das escolas secundárias, como aos próprios alunos e familiares, possibilitando assim uma preparação atempada do processo de transição e de integração no novo nível de ensino.

2. Metodologia e Procedimentos

Para atingir os objetivos enunciados era fundamental obter o máximo de respostas das instituições de ensino superior nacionais, tanto do ensino público, universitário e politécnico, como do ensino privado. Para o efeito, contámos com a colaboração da Direcção-Geral de Ensino Superior que, através de ofício, apelou à participação das instituições.

Como instrumento de recolha dos dados, foi tomado como ponto de partida o modelo de inquérito por questionário usado em 2007, em formato papel, o qual foi sujeito à revisão pelos membros do GTAEDES e, posteriormente, adaptado ao formato online. O referido inquérito estava organizado em quatro partes. A primeira visava identificar as IES, público e privado, universitárias e politécnicas, que teriam acolhido estudantes com NEE nos últimos três anos letivos (2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014). Na segunda parte, pretendia-se identificar o número de estudantes com NEE a frequentar o ensino superior e a sua evolução ao longo dos 3 últimos anos letivos, bem como a tipologia da sua condição e os cursos frequentados. Através dos itens constantes da terceira parte, procurava-se recolher informação sobre os apoios proporcionados

INCLUDIT III

aos estudantes com NEE, como sejam, a existência ou não de um serviço ou pessoa de contacto, de regulamentação específica, de condições especiais de frequência (adaptações curriculares, adaptações na avaliação e materiais de estudo adaptados) e produtos de apoio. A última parte, estava focada na informação relativa à acessibilidade e mobilidade em termos de edifícios e serviços personalizados.

A aplicação dos inquéritos decorreu no ano letivo de 2013/14, durante um mês, entre Março e Abril de 2014.

Tendo em conta a diversidade de funcionamento das IES e as questões de acessibilidade do edificado, foi pedido que, sempre que possível, fosse preenchido um questionário por cada unidade orgânica/escola.

Foram usados dois programas para recolha, tratamento e análise dos dados: o Excel, através do qual foi criada a base de dados e o IBM SPSS Statistics para o tratamento e análise dos mesmos.

Das 292 instituições de ensino superior identificadas pela DGES em tabela fornecida ao GTAEDS, responderam ao inquérito 238, das quais, 170 pertenciam ao ensino superior público e 68 ao ensino privado, tanto universitário como politécnico. Das IES respondentes, apenas 118 assinalaram terem acolhido estudantes com NEE, das quais 33 pertenciam ao ensino superior privado e 85 ao ensino superior público

3. Principais resultados

3.1. Características dos estudantes com NEE no ensino superior

3.1.1. Número e distribuição regional de estudantes

No presente estudo, foram identificados, pelas instituições respondentes, 1.318 estudantes com NEE a frequentar o ensino superior, no ano letivo de 2013/2014. A maioria (83%) frequentava IES público e, destes, apenas 38% frequentava o ensino superior politécnico. Da análise dos dados relativos aos anos letivos de 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014 verificámos uma tendência para uma diminuição de estudantes com NEE a frequentar o ensino superior privado.

Em termos de distribuição regional, no ano letivo de 2013/2014, foi evidente uma maior concentração (49%) de estudantes com NEE nas regiões Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo. Contudo, foi em Lisboa que se registaram mais estudantes com NEE por distrito (41%) a frequentar IES. Comparando estes resultados com os divulgados pelo Conselho Nacional de Educação (2014), podemos observar que esta é também uma realidade nacional, ao nível do ensino secundário.

INCLUDIT III

3.1.2. Condição por tipologia

No que respeita à condição por tipologia, foi pedido às IES que identificassem o número de estudantes com NEE em função de algumas categorias previamente definidas, como sejam, deficiência auditiva, motora e visual, dislexia, doenças crónicas, doenças do foro psiquiátrico, doenças ou problemas neurológicos, espectro do autismo e multideficiência.

Os resultados obtidos demonstraram o predomínio dos estudantes com deficiências físicas e sensoriais (50%), dos quais 20% eram estudantes com deficiência motora, 18% com deficiência visual e 12% estudantes com deficiência auditiva. No subgrupo dos estudantes com outras NEE, as doenças do foro psiquiátrico assumiam maior expressividade (11%), seguindo-se os estudantes com doenças crónicas (7%) e os que apresentavam características do espectro do autismo (3%).

Em termos de evolução, apenas os números relativos aos estudantes com deficiência motora não apresentavam diferenças significativas ao longo dos três anos letivos em análise, bem como em relação ao estudo anterior, variando entre 246 alunos no ano lectivo de 2006/2007 e 256 alunos no de 2013/2014.

3.1.3. Cursos frequentados

Em relação aos cursos mais frequentados pelos estudantes com NEE nas IES respondentes, os dados foram agrupados de acordo com a classificação apresentada pela DGES: Ciências, Saúde, Tecnologias, Agricultura e Recursos Naturais; Arquitectura, Artes Plásticas e Design; Educação e Formação de Professores; Economia, Gestão, Contabilidade; Humanidades, Secretariado, Tradução; Educação Física, Desporto, Artes do Espectáculo; Direito, Ciências Sociais, Serviços.

Da análise dos dados relativos aos cursos frequentados pelos estudantes com NEE a frequentarem as IES respondentes em 2013/2014, verificámos um predomínio dos cursos na área de estudo do Direito, Ciências Sociais e Serviços (24%), seguindo-se as Tecnologias (17%) e a Economia, Gestão e Contabilidade (14%).

Áreas de estudo como a Educação Física, Desporto, Artes do Espetáculo (3%), Agricultura e Recursos Naturais (4%) apresentavam percentagens de frequência de estudantes com NEE mais baixas.

Considerando as diferentes tipologias apresentadas pelos estudantes com NEE, podemos constatar que nas áreas do Direito, Ciências Sociais e Serviços se registaram percentagens de frequência mais elevadas para a maioria das tipologias, variando entre 37% para a multideficiência e 19% para as doenças do foro psiquiá-

INCLUDIT III

trico. No caso das tipologias de espectro do autismo, registou-se uma percentagem mais elevada de frequência de estudantes na área das Tecnologias (29%), quando comparada com a área de estudo do Direito, Ciências Sociais e Serviços (14%).

3.2 Apoios disponibilizados pelas Instituições de Ensino Superiores

3.2.1. Estruturas de apoio

Na terceira parte do questionário, era solicitado às IES que identificassem os apoios que os estudantes com NEE teriam ao seu dispor em termos de estruturas de apoio, regulamentação específica, adaptações curriculares e de avaliação e produtos de apoio específicos.

As instituições respondentes identificaram, como estruturas de apoio aos estudantes com NEE, os órgãos da instituição, como sejam os Conselhos Diretivos e Pedagógicos (6) e o Provedor do Estudante (4); os Serviços Gerais, como os Serviços Académicos (9), Serviços Ação Social (2), Gabinetes Médicos/Serviços de Saúde (4); Núcleos/Gabinetes/Serviços de Apoio a Estudantes (33) ou Serviços de Apoio Psicopedagógico e Psicológico (16) e 4 instituições identificaram como estrutura de apoio, uma pessoa de contacto. Apenas 5 instituições referiram que possuíam gabinetes de apoio específicos para estudantes com NEE.

3.2.2. Normativos internos

Quando questionadas sobre a existência de um regulamento ou estatuto para estudantes com NEE, 91 das 169 instituições respondentes afirmaram que não dispunham de qualquer normativo interno que observasse os direitos e condições específicas de apoio a estes estudantes. Embora os dados apontem para uma melhoria em relação a 2006/2007 (altura em que apenas 15 IES responderam disporem de normativos internos), em termos nacionais, e com base nos resultados de 2013/2014, verificámos que em 73% das IES, as decisões relativas às condições possibilitadoras do sucesso académico dos estudantes com NEE fica um pouco "à mercê" da boa vontade dos órgãos de gestão e dos docentes da instituição.

3.2.3. Serviços e Produtos de apoio específicos

Considerando as respostas das 172 IES respondentes no que se refere à existência de serviços especializados, foram identificados os seguintes: psicólogo (21%), tutor (17%), técnico de mobilidade (3%), intérprete de Língua Gestual Portuguesa (7%). Foram também identificados como formas de apoio específico individual, o apoio de voluntários (18%) e um assistente pessoal (9%).

INCLUDIT III

Quanto aos produtos de apoio específico, 45% das instituições respondentes indicaram que não possuíam produtos desta natureza. As IES que responderam afirmativamente indicaram como produtos específicos disponíveis, os seguintes: computador portátil (17%), computador de secretária (13%), software de ampliação (8%), software de leitura de ecrã (7%), OCR (6%), Impressora Braille (6%), Linha Braille (5%) e software de fala (5%).;

3.2.4. Condições especiais de frequência

Em relação às possíveis adaptações curriculares disponibilizadas pelas instituições aos estudantes com NEE, foram assinaladas as seguintes: adequação dos prazos (30%); recurso a instrumentos de avaliação alternativos (29 %); adaptação dos conteúdos pedagógicos das unidades curriculares (8%); adaptação dos planos de estudo (6%); alteração dos objetivos das unidades curriculares (4%); substituição de conteúdos (3%); outras adaptações não discriminadas (6%). Das instituições respondentes, 21% assinalaram não facilitar esse tipo de adaptações.

No que diz respeito à existência de materiais adaptados, foram os materiais informatizados os mais referidos pelas instituições respondentes (26%), seguindo-se os formatos ampliados (17%), registo áudio (11%), Braille (9%), língua gestual portuguesa (4%) e outros formatos não discriminados (12%). Registou-se tendência semelhante nos formatos especiais de avaliação, sendo as provas em suporte informático e as ampliadas as mais frequentes (ambas com 25%), seguindo-se em registo áudio (14%), impressas em Braille (10%) e, por último, em língua gestual portuguesa (9%). Para além disso, também foram consideradas também como condições especiais de avaliação, o tempo extra para a realização de provas escritas presenciais (34%), o alargamento dos prazos para entrega de trabalhos escritos (29%), a não penalização dos erros ortográficos (15%), bem como outras condições não discriminadas (13%).

3.3. Acessibilidade física e mobilidade no campus e edificado

Questionadas sobre a acessibilidade física do edificado, 49% das instituições respondentes indicaram que só em alguns casos as instalações estão acessíveis a pessoas com mobilidade condicionada e 47% consideraram que estão acessíveis na totalidade. Apenas 4% das instituições responderam que o edificado não se encontrava acessível.

INCLUDIT III

Em relação às condições dentro do edificado, as instituições respondentes assinalaram existirem dificuldades no acesso a laboratórios (53%), a casas de banho (53%), a salas de aula (49%), a salas de estudo (46%), às bibliotecas (30%) e aos parques de estacionamento (34%).

Em termos de condições de acessibilidade dentro da sala de aula, foram identificadas dificuldades ao nível da instalação de sistemas de ampliação de som (93%), na alteração das condições de luminosidade (84%) e na reserva de lugares para estudantes com NEE (71%).

Para além disso, as instituições respondentes referiram não existirem nas instituições plataformas elevatórias (87%), sinalética para acessibilidade (77%), casas de banho adaptadas (69%), rampas de acesso (58%) e elevadores (46%).

Conclusão

Em síntese, confrontando os resultados do presente estudo com o realizado em 2006/2007, constata-se um notório acréscimo do número de estudantes com NEE a frequentar o ensino superior. Consequentemente, as instituições deste nível de ensino devem continuar a desenvolver esforços no sentido de dar resposta às necessidades destes estudantes, de forma a promover a sua inclusão e igualdade de oportunidades.

Para além de uma ênfase crescente no desenvolvimento de regulamentação específica, adaptações curriculares e de avaliação e produtos de apoio específicos para este público, é fundamental que as IES apostem também na melhoria das condições de acessibilidade e mobilidade nos seus campi e edifícios bem como, na formação dos docentes (Seco et.al., 2014) e colaboradores não docentes de forma a promover a plena inclusão deste grupo de estudantes.

Considerando que os resultados do estudo aqui apresentado apontam para um aumento de estruturas de apoio ao estudante com NEE, em especial, ao nível de Núcleos/Gabinetes/Serviços de Apoio a Estudantes e dos Serviços de Apoio Psicopedagógico e Psicológico, importa valorizar e reforçar o trabalho dos técnicos envolvidos, cujo apoio se revela muito importante.

Ao nível do acolhimento e acompanhamento, estes técnicos, de formação diversa, desenvolvem atividades de avaliação e intervenção junto de estudantes com NEE, quer ao nível da organização de serviços, produtos

INCLUDIT III

e materiais específicos, quer ao nível do apoio psicológico minimizando o impacto no rendimento académico e autoconceito, procurando ajudá-los a (re)organizarem estratégias e recursos de suporte para lidarem eficazmente com os desafios e exigências do ES.

Para além disso, são o elo de ligação privilegiado com os docentes, serviços e órgãos de governo das Instituições, providenciando a informação relevante sobre os alunos, identificando obstáculos, sugerindo procedimentos, discutindo estratégias, ou dando o apoio que lhes seja solicitado. Preocupam-se não só com o sucesso académico dos estudantes, mas também com a sua formação global e inclusão plena na vida académica e social, incentivando e facilitando a prática de atividades culturais e desportivas.

Deste modo, considerando esses factos, os estudantes, antes de iniciarem o processo de transição para o ES, podem consultar os dados resultantes deste estudo em http://gtaedes.ul.pt/gtaedes/lista_distritos e assim estabelecerem um contacto prévio com esses técnicos de modo a facilitar a sua integração no novo meio académico.

Referências Bibliográficas

Abreu, S. M. (2011). Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior. Tese de mestrado em Psicologia da Educação, Universidade da Madeira, Funchal.

Conselho Nacional de Educação (2014). Políticas Públicas de Educação Especial. Relatório Técnico.

http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomenda%C3%A7%C3%A3o_EE.pdf

Espadinha, C. (2010). Modelo de Atendimento às Necessidades Educativas Especiais Baseado na Tecnologia: Estudo de caso centrado em alunos com baixa visão. Doutoramento em Motricidade Humana na especialidade de Educação Especial e Reabilitação, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

ONU (2007) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque: ONU.

Pires, L. A. (2007). A Caminho de um Ensino Superior Inclusivo? A experiência e percepções dos estudantes com deficiência - estudo de caso. Mestre em Educação Especial, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

INCLUDIT III

Pires, L. A. (2009). Levantamento Nacional dos Apoio aos Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. Apresentado em I Seminário GTAEDES "Contributos para uma Universidade Inclusiva", Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Seco, G., Pereira, A. P., Alves, S. e Filipe, L. (2014). Necessidades Educativas Especiais: Manual de Apoio para Docentes (versão acessível). Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. ISBN: 978-972-8793-63-0, Acessível em <http://www.iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/1210> e em <http://sape.ipleiria.pt/manual-apoio-docentes/>

UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco.

UNESCO. (1998). Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Acção. Paris: Unesco.

Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre a permanência na Universidade

Evelyn Michelini Fortes dos Santos (Universidade de Aveiro)

Isabel Cristina Ramos (Universidade de Aveiro)

Sara Faria (Universidade de Aveiro)

Resumo:

Acreditamos que todos os estudantes com Necessidades Educativas Especiais têm o direito à educação, direito a experimentar e vivenciar aprendizagens e experiências diversas e em igualdade, por isso cremos na importância do acesso e da permanência destes estudantes no Ensino Superior. Este artigo apresenta as percepções dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais referente ao seu percurso universitário, com o objetivo de apresentar os aspetos referentes a organização e acessibilidade da Universidade de Aveiro, através de um estudo qualitativo. Dessa preocupação nasce o desejo por maior abrangência da temática da inclusão no Ensino Superior, de forma a contribuir com a investigação neste campo, na busca por maior reflexão sobre questões relativas à organização da Universidade e os aspetos favoráveis e excludentes citados pelos estudantes. A recolha de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e a análise dos dados foi norteada pelo prisma da análise de conteúdo, apoiada pelo software de apoio à análise qualitativa WebQDA.

Palavras-Chave: Inclusão; Ensino Superior; Necessidades Educativas Especiais; Permanência

Abstract:

We believe that all students with Special Educational Needs have the right to education, right to experiment and live learnings and different experiences with equity, so we believe in the importance of access and permanence of these students in higher education. This paper presents the perceptions of students with Special Educational Needs related to their university studies, in order to present the aspects related to the organization and accessibility of the University of Aveiro, through a qualitative study. With this concern arises the desire for greater coverage of the issue of inclusion in higher education in order to contribute to research in this field, in the search for further reflection on issues related to organization of the University and the favorable and exclusionary aspects quoted by students. Data collection was conducted through semi-structured interviews and the data analysis was guided by the content analysis, supported by qualitative analysis WebQDA software.

Keywords: Inclusion; Higher education; Special educational needs; permanence

Introdução

A problemática da inclusão no Ensino Superior tem sido cada vez mais abordada, e as principais práticas efetivas apontam para estratégias multifacetadas e globais, envolvendo todos os atores deste processo: docentes, estudantes, adaptação do currículo, instituições e contextos de aprendizagem (Tavares, 2008, p. 21),

INCLUDIT III

pois a aprendizagem influencia e é influenciada diante do seu contexto. Um dos fatores de maior preocupação referente à temática da inclusão no Ensino Superior, é a realidade de uma elevada parte de jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que acabam por desistir quando atingem este nível de escolarização. Esse fator deve-se muitas vezes aos ambientes académicos pouco estimuladores ou excessivamente exigentes e excludentes, dentre outros. Algumas iniciativas são percebidas, porém são isoladas e insuficientes no sentido de proporcionar apoio (Pacheco & Costas, 2005).

Dessa preocupação nasceu o desejo de contribuir com a investigação neste campo, na qual apresentamos alguns dados da dissertação de mestrado, concluída em 2014 e intitulada "Ingresso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior: um estudo qualitativo". Este artigo apresenta as percepções dos estudantes universitários com NEE, com o intuito de identificar os aspetos organizacionais da Universidade de Aveiro (UA) para a inclusão dos estudantes, atentando às suas especificidades e as suas NEE. Procuramos ainda descrever os fatores inibidores e facilitadores para a inclusão na UA, identificados pelos estudantes.

Educação Inclusiva no Ensino Superior

A Educação Superior possui importante papel no desenvolvimento das sociedades, bem como na liderança e nos processos de transformações desta. Entretanto, talvez esse papel nunca tenha sido tão reconhecido como atualmente (Llorent & Santos, 2012, p. 8). Dessa realidade e de acordo com o que nos afirma a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998), sabe-se que a Educação Superior é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida. De um lado, a "universidade é lócus do conhecimento, sendo da sua competência a produção científica e a articulação com as distintas áreas do saber, mas, de outro, deve ser também o lócus da pluralidade, da diversidade e do respeito às diferenças" (Moreira, Bolsanello & Seger, 2011, p. 140).

O número de estudantes com NEE no Ensino Superior tem aumentado gradualmente nas últimas duas décadas, devido à implementação de medidas políticas e sociais de acesso e democratização que promovem a inclusão educativa nesse nível de ensino (Faria, 2012, p. 5). Confrontamo-nos com uma temática emergente que necessita ser discutida adiante da educação básica e secundária, para que assim, estudantes com NEE ingressem no Ensino Superior, tenham a oportunidade de concluir com êxito e igualdade o seu percurso estudantil. Os autores Castanho e Freitas (2005), ressaltam que os contextos educacionais onde os estudantes

INCLUDIT III

são incluídos, são responsáveis pela promoção de cidadania e para tal, devem propiciar e incentivar a educação para todos, pois as universidades configuram-se como um espaço de construção e trocas de conhecimento, além do convívio social.

Ao referirem-se à efetiva inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior, os autores Portes e Carvalho (referidos por Ferreira, 2007, p. 45) salientam que a atenção à trajetória escolar dos estudantes é parte fundamental no processo e esse compõe-se do acesso, ingresso, permanência e saída, tendo em conta o caminho percorrido por cada um desses atores sociais bem como o significado que esses atribuem ao longo do seu percurso. As últimas décadas foram marcadas por movimentos importantes para a Educação Especial e Inclusiva. Estas têm vindo a ser pauta de debates, reflexões e investigação no âmbito da educação básica. Segundo Rodrigues (2004), atualmente refletimos sobre a Inclusão no Ensino Superior, como reflexo dos avanços na escolarização que se tem verificado nos diferentes graus de ensino.

Pensando e descrevendo a inclusão, centramo-nos no conceito de educação inclusiva segundo Guijarro (1998) na qual é relacionado com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo a que se tenha lugar para todas as diferenças, quer sejam individuais, sociais e culturais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência. Percebe-se portanto, a necessidade de entender a inclusão como uma totalidade na diversidade, para que os quatro pilares propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, possam constituir realidade e prática pedagógica.

Metodologia

Este estudo, de cariz qualitativo, centra-se no paradigma da investigação interpretativa (Amado, 2013), e busca a compreensão das intenções, significações e perceções que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, na relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem.

Objetivando conhecer o percurso universitário de estudantes com NEE e visando a identificação e compreensão dos fatores que tornam a sua permanência possível, realizamos entrevistas semiestruturadas a 11 estudantes da Universidade de Aveiro no ano letivo de 2013-2014, a fim de explicitar o que faz sentido na realidade e como faz sentido para os sujeitos investigados.

INCLUIÇÃO III

O guião de entrevista adotado foi construído a partir dos objetivos da pesquisa e da análise prévia a estudos voltados à inclusão no Ensino Superior. Desta análise foram construídas perguntas referentes às seguintes dimensões: I) Caracterização Pessoal e Sociodemográfica; II) Percurso pré-universitário; III) Acesso à Universidade e IV) Permanência, estipuladas como essenciais na trajetória dos estudantes universitários.

As especificidades do grupo participante são apresentadas no Quadro 1 e os critérios para a escolha dos participantes foram considerados de acordo com as seguintes características:

- diversidade de ciclos e anos letivos do percurso académico;
- diversificação de departamentos e de cursos;
- diferentes Necessidades Educativas Especiais;
- número equilibrado de estudantes com o mesmo género;

- Quadro 1- Caracterização dos estudantes entrevistados

Gênero		Idade	NEE
F		50 anos	Acidente Vascular Cerebral com comprometimento motor
F		26 anos	Baixa visão com perda gradual
F		19 anos	Paralisia cerebral e Dislepsia
M		19 anos	Daltonismo
M		23 anos	Invisual
F		26 anos	Paralisia cerebral com comprometimento motor
M		25 anos	Baixa visão
F		24 anos	Espinha bífida (em cadeira de rodas)
M		21 anos	Dislexia
M		23 anos	Dislexia
F		22 anos	Osteogénese Imperfeita

A análise dos discursos produzidos foi norteada pelo prisma da Análise de Conteúdo de Bardin (2006). Num primeiro momento, a partir da leitura inicial dos conteúdos, organizamos as dimensões, unidas aquelas especificadas pelos objetivos traçados através da entrevista semiestruturada, na qual as categorias e subcategorias emergiram não só do guião, e da consulta prévia à investigações internacionais, mas da própria fala dos entrevistados.

No quadro abaixo pode-se visualizar um esboço das categorias e subcategorias emergentes na dimensão Permanência na UA.

Quadro 2- Subcategorias e categorias de análise

Dimensão	Categoria	Subcategoria
Permanência na UA	Apoio académico	Apoio à NEE Avaliação/testes Acessibilidade Disponibilidade de Materiais/Recursos Permanência no ensino superior _Principais motivos Maior desafio na UA Maior satisfação na UA

A organização, categorização, codificação e análise, foram apoiadas pelo software de análise qualitativa WebQDA, que nos auxiliou com maior versatilidade permitindo-nos criar, codificar, editar, organizar documentos e questionar os dados de forma a responder aos nossos objetivos com exatidão e confiabilidade.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Estruturas e atividades de apoio aos estudantes com NEE

Anualmente os estudantes com NEE da UA têm contacto com a estrutura de apoio aos alunos chamada Gabinete Pedagógico. Criado em 1991, com o intuito de proporcionar apoio pessoal e pedagógico, o Gabinete Pedagógico não se dedica exclusivamente ao atendimento a estudantes com NEE, encontra-se disponível em igualdade de circunstâncias para todos os estudantes da UA e é referenciado pelos estudantes com NEE como um dos mais importantes suportes.

Alguns apoios são realizados por iniciativa do Gabinete Pedagógico, como a disponibilidade de uma cadeira de rodas para empréstimo temporário, uma cadeira com verticalização para uso nos laboratórios, material informático, equipamento para produção de bibliografia em suporte informático para cegos, entre outros.

Os Serviços de Documentação dispõem de equipamentos específicos para utilizadores com deficiência motora, postos de acesso para invisuais e amblíopes e integram um serviço de produção de documentos em formatos alternativos, conversão de textos a negro e impressão em Braille.

No presente ano, a biblioteca da Universidade criou uma nova página que disponibiliza conteúdos, recursos e serviços de apoio aos estudantes com Necessidades Especiais, com o intuito de tornar acessível um conjunto de serviços e fontes de informação para o apoio à aprendizagem.

INCLUDIT III

A UA tem acesso à Biblioteca Aberta do Ensino Superior e tem vindo a participar e integrar o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDDES). Conforme relatado anteriormente, a Universidade de Aveiro tem vindo a estabelecer procedimentos caso a caso e de acordo com as necessidades específicas de cada um dos estudantes que procuram apoio. O Gabinete transmite, portanto, a informação necessária ao Diretor do Curso, que a divulga a todos os docentes que lecionam as disciplinas em que o estudante está inscrito e verifica a necessidade de possíveis recursos a serem utilizados.

Os apoios oferecidos pelo Gabinete Pedagógico são verificados relativamente com as necessidades encontradas. Em geral traduz-se numa concessão de tempo extra para a realização de provas de avaliação, apoio nos laboratórios, no caso dos estudantes com deficiências visual ou motora, melhoria das acessibilidades físicas, possibilidade de gravação de aulas, substituição de disciplinas ou conteúdos programáticos.

Os estudantes com deficiências visuais também contam com apoio tecnológico, pois recebem toda a informação escrita (a bibliografia aconselhada pelos docentes, trabalhos ou testes) em formato áudio, utilizando um software específico. Podem também usar o seu portátil em aulas e testes de avaliação.

Contam ainda com a construção de rampas de acesso para a cadeira de rodas, intervenções nos sanitários, instalação de plataformas elevatórias, entre outras bem como a aquisição de equipamentos de apoio. O alojamento e os espaços de refeições merecem, igualmente grande atenção. Os Serviços de Ação Social disponibilizam residências adaptadas e, na cantina, os estudantes com dificuldades motoras ou visuais têm o apoio das funcionárias destes Serviços e dos voluntários do Gabinete Pedagógico.

A UA conta ainda com um grupo de voluntários composto por docentes, estudantes e funcionários que prestam diferentes apoios como na cantina, desporto, explicações, entre outras, sempre que solicitados.

Os momentos e métodos de avaliação tendem a ser diferentes dos estabelecidos para os restantes estudantes referente à calendarização, modelo de avaliação e tempo concedido para realização das provas ou dos trabalhos. No caso de estudantes com internamento hospitalar prolongado, ou acamados em suas casas, por longos meses, as avaliações são realizadas nesses locais, sob a supervisão da coordenadora do Gabinete Pedagógico.

Outro exemplo é referente aos estudantes com deficiências visuais que necessitam de usar a sala de audiovisuais da biblioteca da universidade ou os estudantes tetraplégicos que em situação de teste escrito optam

INCLUDIT III

por ditar as suas respostas nas avaliações, sendo também acompanhados. Os docentes ainda organizam horários extra classe para esclarecimento de dúvidas e complemento de aulas, bem como o apoio referente à extensão de tempo nas provas de avaliação, sem qualquer espécie de compensação.

A Associação Académica e as comissões de Praxe realizam um trabalho de integração com os estudantes desde o momento do ingresso bem como no seguimento do percurso académico. O desporto adaptado e as atividades recreativas e culturais começam a ter alguma expressão bem como o incentivo à prática da vela adaptada com o apoio dos Serviços de Ação Social, Associação Académica, voluntários e um clube desportivo da cidade. A dança tem sido outra atividade desenvolvida pelos alunos na universidade. Referente ainda à questão social, o GRETUA, Grupo Experimental de Teatro da Associação Académica permite a entrada gratuita nos seus espetáculos à pessoa que acompanhe um estudante com deficiência e, na mesma linha, a Associação ainda concede descontos a todos os espetáculos apresentados.

Permanência: Percurso Universitário

Vida Social e Autonomia

A importância da vida social no percurso académico foi 15 vezes referida pelos estudantes com NEE, como um dos aspetos mais importantes dentro da Universidade. Segundo MS, "não há melhor do que nós partilharmos ideias com pessoas do mesmo curso e pessoas de outros cursos também". Na perspetiva de RP, "temos que ter conhecimento social e falarmos com as pessoas, é sempre bom ter novos conhecimentos, novas amizades". AA ao referir a vida social, bem como a praxe relata que "eu fiz as minhas praxes enquanto calouira, participei em todas. Pra mim foi importante no sentido que deu pra conhecer pessoas de todos os nãos do curso, deu pra me integrar com eles, ã, também criou alguma entreajuda porque eles iam me buscar na cadeira normal para eu ir a praxe".

Sendo referenciada na vida social académica, a praxe foi citada 7 vezes como importante apoio durante o percurso universitário. RP descreve: "Na praxe foi brutal, gostei um bocado, nesse momento faço parte da comissão de praxe" e MM relembra "Mesmo a nível das praxes, sempre tiveram muito respeito". Ainda relacionado à prática importante da praxe, os estudantes referem a praxe como inclusiva, além de integrativa.

Percebendo as atividades extra curriculares como importantes na vida social dos estudantes com NEE da UA, foram relatadas as principais como: grupo de dança da UA (3) "acho que é importante, no primeiro ano tive integrado num grupo de dança, depois mais pro final estive integrado num grupo de vela ali na ria, é giro"

INCLUDIT III

recorda SM, grupo de jovens da igreja (2), associação de cegos em Portugal (1), Núcleo de estudantes (1) aulas de música (4) e vela adaptada (3) “E então, desde que comecei a fazer vela os pesadelos, não vou dizer que acabaram, porque se há um período que eu deixo de fazer, aquela sensação volta outra vez, mas durante o tempo em que eu estou a fazer, eu não tenho pesadelos, eu durmo muito melhor. Desde essa altura, eu durmo muito melhor. E isso foi uma coisa que eu até já comentei com meu colega é que faz mesmo muito bem, muito, muito bem mesmo” (AM).

Importante salientar que destas atividades extra curriculares, as mais referidas são o grupo de dança, vela adaptada e a música, todas elas de alguma forma relacionadas à UA, quer sejam otimizadas pelo Gabinete Pedagógico, por parcerias com a Universidade ou mesmo pelo incentivo da UA no seguimento destas.

Principais apoios no percurso universitário

Através de 21 unidades de texto os estudantes explicitaram o apoio do Gabinete Pedagógico na UA. Relacionado ainda com o apoio específico para as NEE, foram citados o apoio dos voluntários referente a pesquisa e conversão de materiais (1), dos voluntários para o almoço (2), o apoio da psicóloga da UA (1), o apoio às NEE por parte da biblioteca (3) e uma referência à Linha telefónica gratuita de apoio aos estudantes (LUA). Para tal, dentre os apoios citados, podemos perceber que o mais referido tem sido o Gabinete Pedagógico, como o setor que viabiliza esses recursos. Concluímos portanto que além de ser um apoio importante para os estudantes com NEE, é também conhecido e divulgado dentro do espaço académico.

Conforme os dados apresentados pelo Gabinete Pedagógico, as avaliações dos estudantes podem ser adaptadas conforme as necessidades apresentadas pelos estudantes. Foram relatadas 10 unidades de texto referindo que são feitas as adaptações, e essas podem ser percebidas nas práticas de mais tempo para a realização (6) auxílio na transcrição das avaliações (2) e a permissão do uso do computador (2) “eu vou utilizar o meu computador, a Dra fica ao pé de mim, vê o que eu escrevo, o que eu faço no computador, depois imprimimos e mandamos pros professores e os professores também concordaram” relata AS.

A disponibilidade de recursos reconhecida como satisfatória engloba as subcategorias de Limpeza das residências (1), Alterações curriculares (2), materiais adaptados (6) e o cartão adaptado de estacionamento. Os recursos disponíveis são também referidos nos espaços da biblioteca relacionados a pesquisa (3) e a disponibilidade dos materiais em formato acessível (2) “eu preciso de ajuda da biblioteca para fazer o tratamento

INCLUDIT III

dos livros científicos, portanto num formato acessível, num formato digital que eu uso no computador...”

(SM).

Relacionado à disponibilidade de recursos insatisfatória os estudantes referenciam aspetos como a demora por materiais (6) “Em termos de material didático, eu sei que para pessoas com baixa visão nessa área ainda há algumas falhas, porque eu sei que aqui a biblioteca há lá uma equipa que coloca os conteúdos em formato acessível, mas às vezes demoram muito a fazer” (IG), disponibilidade de materiais (6) e avarias (3).

Os principais apoios para a permanência no Ensino Superior são referidos pelos estudantes como o apoio da família (9) do gabinete pedagógico (8), dos professores (8), dos colegas (6), da psicóloga (2), do serviço de ação social (1), da instituição que acolhe um dos alunos (1) e pela própria força de vontade (1) “e se hoje eu estou aqui na universidade a falar contigo, a terminar esse curso devo muito a mim, é verdade, ao meu investimento e meu esforço...” relata AS.

As acessibilidades na UA

Acessibilidade física/estrutural

Com 34 unidades de texto os estudantes afirmam que a Universidade de Aveiro apresenta Acessibilidade física/estrutural satisfatória, conforme relatam IG, “a nível de acessos físicos, acho que está muito bem, está bem organizada. Não há assim nenhum local inacessível. Há sempre acesso à todos os departamentos, tem sempre uma rampa, depois tem elevadores acessíveis...”, e AM “as residências são fantásticas porque pra além de serem perto da universidade, como eu a bocadinho disse, vivo na universidade. É, é pronto, é pertinho, os quartos são individuais...”. Importante salientar que as acessibilidades são mais referidas pelos estudantes com deficiências a nível físico e visual e que os estudantes com dislexia não referenciam, talvez por não entenderem como necessário nos seus casos específicos.

A mesma quantidade de unidades de texto (34) é referida pelos estudantes afirmando que a Acessibilidade física/estrutural da UA é insatisfatória. As principais reclamações são relacionadas a deslocação (10) “Quem vem da reitoria para aqui é a mesma coisa, tem só escadas, não se pensa nas pessoas que como no meu caso tem esse problema. Eu pra descer as escadas tenho que ter apoio, tenho que me concentrar, já fiz, portanto não tinha outra maneira de ser e quando eu vinha a cantina almoçar e queria ir a reitoria por exemplo, ou tinha que descer baixada, porque a descer é mais complicado que a subir ou quando não havia

INCLUDIT III

rampa tinha que descer mesmo pela escada mas sempre com muito receio de cair porque não tinha o apoio” relata AP. A insatisfação ainda revela-se pelos buracos (4) e acessos (20).

Acessibilidade cultural/atitudinal

Os estudantes com NEE referiam 57 vezes que consideram que a UA apresenta acessibilidade cultural/atitudinal por parte dos professores, conforme relatam IG “eu acho que cá não há tanto aquela distinção de ser diferente ou não. Há mais aceitação por parte dos colegas, de professores, de toda gente” e AS “eu sou um exemplo vivo que grande parte dos meus professores foram sensíveis, são sensíveis e se eu precisar de alguma coisa, eles ajudam-me...”. Através desses relatos, reafirmamos que o professor que acredita nas potencialidades dos estudantes preocupa-se também com a sua aprendizagem e o seu grau de satisfação.

Por outro lado, os estudantes referem em 30 unidades de texto que a UA não apresenta acessibilidade cultural/atitudinal por parte dos professores pois os alunos relataram que já passaram por discriminação (6) “devido as minhas dificuldades na fala e etc. Sempre fui confrontada com o fato de não ser o melhor curso pra mim. Pois essa sociedade ainda não está preparada para a diferença, não está. E a diferença está nos olhos de quem a vê...” conforme descreve IG.

Os resultados também apontam para a acessibilidade cultural/atitudinal num âmbito maior em positiva, quer seja por parte dos colegas, professores ou funcionários, bem como a sensibilização para o apoio, realidade apontada pelos estudantes da UA.

Considerações Finais

É conhecido que esta pesquisa surgiu com o objetivo de identificar, através das percepções dos estudantes universitários com NEE, os fatores organizacionais utilizados pela UA para a inclusão no ensino superior. Após refletirmos e discutirmos através da análise de todos esses domínios referentes às vivências dos estudantes, surge o questionamento: A UA pode ser considerada uma universidade inclusiva? Com 15 referências positivas, os estudantes a consideram inclusiva e nenhum refere o contrário. AA afirma que “apesar de todos os problemas que existem, são muito menores que a parte boa que a universidade tem. E pra além de ser uma cidade bastante inclusiva e as pessoas são muito afáveis, essa universidade também atende muito bem os alunos...”

INCLUDIT III

Esse resultado deve-se a soma de diversos fatores, já apresentados, contudo os mais destacados são relatados como a acessibilidade, isso deve-se ao constante trabalho da instituição, em promover situações inclusivas, lutar por espaços cada vez mais adaptados, por recursos acessíveis e por informação a fim de garantir maior preparação dos docentes, estratégias essas referidas pelos estudantes e apresentadas pelo Gabinete Pedagógico. Destaca-se mais uma vez a importância dos apoios dentro da instituição, sendo o Gabinete Pedagógico e a sua coordenadora bem como os docentes, os mais referidos, reafirmando a importância da acessibilidade cultural/atitudinal no processo de inclusão.

Apesar das acessibilidades físicas quer satisfatórias ou insatisfatórias serem referidas pelo mesmo número de unidades de texto, a acessibilidade física/estrutural insatisfatória, é atualmente um dos aspetos observados em necessidades de modificações para a melhor adaptação e auxílio na permanência dos estudantes com NEE e não só.

Esse conhecimento, a partir das vivências dos estudantes, é uma forma de investimento a fim de obter maior resguardo e apoio para a permanência de cada vez mais estudantes com NEE. É realidade que o Ensino Superior é de certa forma feito para os estudantes e portanto, também por eles. Assim sendo, torna-se fundamental que esses, a partir das suas vivências possam convidar a universidade a refletir sobre as diferenças dentro desse espaço de ensino, visando a informação e reflexão sobre a inclusão a fim de que sejam explicitadas as principais necessidades, quer políticas ou organizacionais.

Conforme referido ao longo do trabalho, o intuito dessas reflexões não é propriamente o de apontar o que está bem ou os aspetos que necessitam de mudanças e tão-somente, mas dar a conhecer as condições satisfatórias para que os estudantes possam aprimorar-se do que lhes é oferecido e principalmente apontar as necessidades presentes para que essas sejam conhecidas a fim de serem superadas e sanadas, bem como apresentar a realidade da inclusão no ensino superior como algo acessível a todos, para que outras famílias e outros futuros universitários percebam que existem desafios, mas que sim, existe inclusão.

Referências Bibliográficas

Amado, J. (2013). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Castanho, D. M. & Freitas, S. N. (2005). Inclusão e prática docente no Ensino Superior. Revista do Centro de educação, (27), 93-99.

INCLUDIT III

Faria, C. P. (2012). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: estudo exploratório sobre a percepção dos docentes (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira.

Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, Permanência e Competência: Uma realidade possível para universitários com Necessidades Educacionais Especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (1), 43-60.

Guijarro, R. B. (1998). Aprendendo em la diversidad: implicaciones educativas. III Congreso Ibero-americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu.

Llorent, V. J. & Santos, M. P. (2012). Legislação educacional e inclusão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20 (1), 7-24.

Moreira, L. C., Bolsanello, M. A. & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em revista*, (41), 125-143.

Pacheco, R. V. & Costas, F. A. T. (2006). O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista do Centro de Educação*, (27).

Rodrigues, D. (2004). A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade Inclusiva. *Revista do Centro de Educação*. (23).

Tavares, J. et al. (2008). Docência e Aprendizagem no Ensino Superior. In: *Investigar em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (3),15-55.

Práticas Inclusivas em Ciências

Isabel Rute da Silva Barata Alves (Agrupamento de Escolas de Cister em Alcobaça)

Susana Alexandre dos Reis (NIDE - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo:

A presente comunicação pretende dar a conhecer o processo investigativo de conceção e implementação de um Programa em Ciências vocacionado para alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente, com Currículo Específico Individual, a desenvolver um Plano Individual de Transição. Assim, pretende-se desenvolver a literacia científica destes alunos numa escola assumidamente inclusiva, de modo a promover o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes em ciências, bem como de inúmeras competências transversais, sempre de um ponto de vista funcional. Deste modo, propôs-se a construção de um programa específico em Ciências – Práticas Inclusivas em Ciências - que, de uma forma articulada com as atividades pré-profissionalizantes desenvolvidas na área da agricultura, ajudasse a promover o desenvolvimento de competências destes alunos na prática agrícola, desenvolvendo, assim, a sua funcionalidade e integração na vida profissional futura.

Este programa foi aplicado, de um ponto de vista qualitativo e sob a forma de estudo de caso, a um aluno pré-selecionado com incapacidade intelectual, sem restrições sensoriais ou motoras. Os resultados foram, globalmente, muito significativos, revelando a pertinência da aplicação deste programa. Verificou-se a aquisição de conhecimentos por parte do sujeito de estudo capazes de consubstanciar a sua funcionalidade profissional, verificando-se, em simultâneo, o desenvolvimento de inúmeras competências transversais, tais como motricidade fina, autonomia, raciocínio lógico, resolução de problemas, memória visual e auditiva, espírito científico e pragmático, comunicação, socialização, autoestima e segurança, resultado da aplicação de uma metodologia "hands-on", "minds-on" e "hearts-on", aqui denominada "learning-on".

Com base nestes resultados, emerge a pertinência de uma Educação em Ciências para todos, promotora de literacia científica de modo verdadeiramente inclusivo.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, Currículo Específico Individual, Plano Individual de Transição, Escola inclusiva, Literacia científica.

Abstract:

This communication intends to present the investigation process of building and applying a Science programme for long term Special Needs pupils, developing an Individual Specific Curriculum with a Transitional Individual Plan. This program pretends to develop the scientific literacy of this pupils in a truly inclusive school, in a way to promote science knowledge, as well as cross-disciplinary abilities, always in a functional point of view. Therefore, a specific science programme was built - Science Inclusive Practices - that, in an articulated way with the pre professionalizing activities developed in agriculture area, helped to promote working abilities in this students, developing, accordingly, their functionality and future professional integration.

This research was applied, in a qualitative point of view and as a case study, to a pre determined student with intellectual incapability, without sensory or motor restrictions. The results were, globally, encouraging,

INCLUDIT III

revealing the pertinence of this programme application. It was verified the acquisition of knowledge by the case subject capable of promoting his professional functionality. It was also ascertained the development of many cross-disciplinary skills such as fine motor skills, autonomy, logical reasoning, problem solving, visual and auditory memory, scientific and pragmatic spirit, communication, socialization, self esteem and self confidence as a result of the "hands-on", "minds-on" and "hearts-on" methodology, here named as "learning-on".

This results bring up the relevance of Science Education for all students, promoting their scientific literacy in a truly inclusive way.

Keywords: Long Term Special Needs, Individual Specific Curriculum, Transitional Individual Plan, Inclusive school, Scientific literacy

Introdução

1.1- A Educação Especial e as Ciências

A escola portuguesa, apesar de massificada, deve responder às necessidades individuais de todos os seus alunos. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente (NEE) com Currículo Específico Individual (CEI) também devem ter acesso ao ensino das Ciências, ainda que de uma forma diferenciada. Assim, os professores com formação de base na área das Ciências e com formação especializada em Educação Especial podem proporcionar experiências de aprendizagem em Ciências a alunos com CEI. Essas experiências de aprendizagem, não esquecendo o caráter funcional necessário ao desenvolvimento biopsicossocial destes alunos, devem ter um caráter essencialmente prático, com recurso ao laboratório, a aulas no exterior e a saídas de campo, maximizando o recurso a materiais da escola e ao meio envolvente.

A necessidade de implementar aulas que permitam aumentar a funcionalidade profissional dos alunos acaba por ser uma inevitabilidade educacional. Para um aluno com CEI, a desenvolver o seu PIT na área da agricultura, não basta saber que as sementes se colocam na terra e depois crescem. Também é necessário observar, classificar sementes, conhecer a sua constituição externa e interna, monitorizar o processo de germinação da semente e crescimento da planta, entre outros aspetos. Desta forma, as experiências de aprendizagem na área das Ciências podem promover a literacia científica, criando um ambiente sensorialmente estimulante e envolvente, que promova o desenvolvimento de competências pessoais e sociais destes alunos, mas que também desenvolva as suas competências académicas e pré-profissionalizantes.

1.2- Importância da abordagem das Ciências em alunos com NEE

INCLUDIT III

Muitas das vezes, atendendo às limitações cognitivas dos alunos com NEE e CEI, tende-se a desvalorizar as suas potencialidades, desencorajando-se a experimentação, caindo-se numa rotina de “passividade” (Caldeira, M., Fael, I., Alves, C., Antunes, M., Santos, M., Ferreira, L., Sousa, J., 2009). Não obstante, conforme nos dizem Gomes & Oliveira (2009, p. 21), “todos os alunos deveriam ter a oportunidade de aprender ciência”, na medida em que todos saem beneficiados deste processo ensino-aprendizagem, que pretende ser inclusivo. Competências como a organização perceptiva, o desenvolvimento psicomotor, a resolução de problemas, tomadas de decisão, o desenvolvimento do pensamento científico, o desenvolvimento da motivação e persistência, o treino da atenção e concentração, o aumento do tempo de tarefa, a cooperação e socialização, a promoção da autoestima e autoconceito e o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e funcionalidade são algumas das áreas comprovadamente desenvolvidas por via do ensino experimental (Caldeira et al., 2009). Para além disso, o ensino-aprendizagem de Ciências permite desenvolver competências relacionadas com as atividades da vida diária dos alunos, promovendo a transversalidade interdisciplinar, com benefício para outras áreas académicas (Gomes, 2009).

1.3- “Learning-on” - Práticas Inclusivas em Ciências

Já são vários os estudos que fundamentam que aprender de uma forma lúdica, livre e imaginativa, jogando, manipulando, pensando e socializando, permite uma «desobediência» produtiva e construtiva. Que aprendendo com «hands-on», «minds-on» e «hearts-on» constitui uma ferramenta pedagógica poderosa para dar espaço à imaginação, à descoberta, à improvisação, levando a um desenvolvimento social, emocional e cognitivo, tornando os alunos mais adaptáveis, mais desenvolvidos e menos ansiosos (Wenner, 2009). Quanto maior for a estimulação sensorial, maior será o impacto que as atividades terão nos alunos com NEE, permitindo que estes manipulem, sintam, cheirem, vejam, ouçam, provem, explorem e experimentem. Dá-lhes espaço, autonomia e informação para que reflitam e raciocinem acerca da atividade de modo a transformá-la numa aprendizagem significativa. Por fim, promove um espaço de partilha e interação interpares prazeroso, enriquecedor e socializante (Caldeira, et al., 2009). Enfim, dá-lhes uma oportunidade de aprendizagem holística que aqui se denomina «learning-on», com benefícios ao nível pessoal e social, mas também ao nível académico, pois apresenta-se como potenciador de aprendizagens significativas para o seu futuro pós-escolar e promotor de autonomia pessoal, social e profissional. A Figura 1 pretende representar este método de ensino, o qual assenta em três grandes pilares: estímulos sensoriais e interatividade (hands-on), comunicação e socialização (hearts-on), promotores da aprendizagem e relação dos conhecimentos adquiridos

INCLUDiT III

(minds-on). Pretende ilustrar como esta conceção pedagógica tridimensional se une, interliga e sobrepõe, originando um conceito único, que se denominou, para esta investigação, "Learning-on".

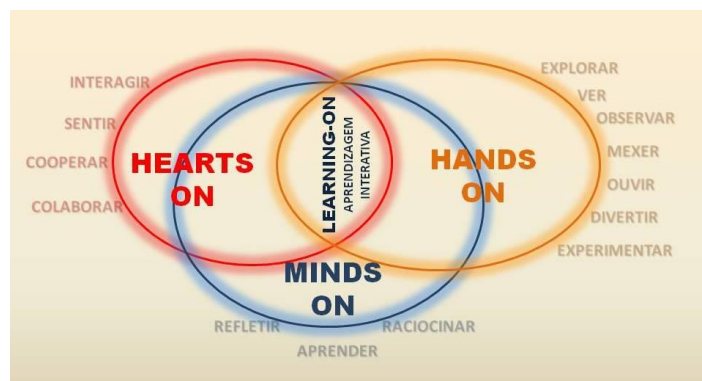


Figura 1 - "Learning-on" - princípios orientadores das Práticas Inclusivas em Ciências

1.4- Finalidades da investigação

O estudo em questão pretendeu conceber um programa em Ciências, denominado "Práticas Inclusivas em Ciências" (PIC), adequado a alunos com NEE e com CEI, tendo sido concebida a planificação do programa para um ano letivo, com produção e desenvolvimento de materiais didáticos de apoio à sua implementação (guiões) e avaliação (autoavaliação de aula, avaliação de aula e diário do investigador). Pretendeu, ainda, verificar e compreender se um aluno com NEE e com CEI desenvolve aprendizagens significativas em Ciências, com recurso a atividades práticas e/ou experimentais, avaliando-se assim o impacto do Programa "Práticas Inclusivas de Ciências" no desenvolvimento da literacia científica num aluno com CEI e NEE, inferindo-se se as Ciências, também poderão constituir uma área de referência a desenvolver com alunos com NEE e com CEI, com benefício para o seu futuro profissional, de forma autónomo. Deste modo, os objetivos traçados para esta investigação foram: i) Caracterizar o aluno em termos de perfil de funcionalidade e de conhecimentos em ciências antes da implementação do projeto de intervenção; ii) Conceber, produzir e implementar um programa de intervenção com alunos com CEI na área das Ciências; iii) Avaliar o impacto do projeto de intervenção no desenvolvimento da literacia científica do aluno.

Metodologia

2.1- Caracterização do Sujeito

De acordo com o disposto no artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, os alunos com CEI passam a usufruir de um PIT três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. A matriz curricular

INCLUDIT III

para estes alunos era proposta, para o ano letivo 2014/2015, na Portaria 275-A/2012 de 11 de setembro, privilegiando a componente funcional e promoção da transição para a vida pós-escolar destes alunos. É este o caso do estudo, o qual frequentou, nesse mesmo ano letivo, uma turma de referência do 11º ano de escolaridade na Escola Secundária D. Inês de Castro (ESDICA), escola do Agrupamento de Escolas de Cister em Alcobaça (AECA), e que completou dezoito anos a 14 de setembro de 2015.

O sujeito é um jovem simpático que procura frequentemente a atenção do adulto, necessitando de um apoio e supervisão quase constantes, não só para conseguir concluir as tarefas, mas também para se sentir confiante na realização das mesmas. Atualmente, apresenta comportamentos que sugerem uma idade intelectual pubertária.

2.2- Descrição do estudo

A presente investigação deu origem à necessidade da conceção de um Programa para uma disciplina curricular específica, na área das ciências, para alunos com CEI. Deste modo, foi elaborada uma planificação a longo prazo, tendo por base os programas nacionais de ciências para o ensino básico, prevendo o desenvolvimento de três temas estruturantes, um por período: 1) Terra - um planeta com vida; 2) Terra - ambiente de vida; 3) A Terra e os animais. Ao longo do cumprimento de toda a planificação, a qual foi delineada para ter a duração de um ano letivo, previu-se o desenvolvimento de uma série de competências transversais, essenciais para alunos com NEE, especificamente para aqueles que apresentem um perfil de funcionalidade similar ao do sujeito do estudo. Para além disso, traçaram-se os objetivos gerais a desenvolver no âmbito das ciências: i) Desenvolver os processos da Ciência; ii) Desenvolver a curiosidade e o gosto pela Ciência; iii) Desenvolver a interação do aluno com atividades científicas; iv) Relacionar as aprendizagens em Ciência com as vivências do quotidiano; v) Transformar os saberes científicos em conhecimento mobilizável; vi) Adquirir vocabulário científico; vii) Adquirir um maior conhecimento do meio; viii) Respeitar normas de funcionamento e metodologias de trabalho.

Dado o sujeito ter desenvolvido o seu PIT na área da agricultura, já que frequentou, parcialmente, o Curso de Operador Agrícola do Centro de Reabilitação Profissional do Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça (CEERIA), focou-se a observação na unidade temática relativa ao segundo período, onde se desenvolveram três tópicos principais: Ciência, A Terra e as Plantas e a Agricultura do Meio Local.

INCLUDIT III

Nesta unidade temática, para além de se explorar o uso do laboratório, estudaram-se conceitos que poderão sustentar as práticas que o aluno realiza no curso supracitado, promovendo, deste modo, a sua funcionalidade e autonomia profissional futura.

Os dados recolhidos através das entrevistas permitiram traçar um plano de atuação que passou, inicialmente, pela aplicação de três questionários ao aluno, funcionando como pré-testes. Implementou-se, de seguida, uma proposta pedagógica no âmbito da disciplina curricular específica PIC e do tema estruturante Terra - ambiente de vida, com início a 07/01/2015, constituída por oito aulas, para as quais foram elaboradas planificações, guiões de registo para o aluno, tendo-se registado todos os dados observados através de um Diário do Investigador. Para cada uma das aulas, foi elaborada uma ficha de avaliação do professor e uma ficha de autoavaliação para o aluno. Desta proposta pedagógica também fizeram parte uma saída de campo ao Mercado Municipal de Alcobaça, a participação nas atividades de final de 2º período do AECA e uma visita ao laboratório de ciências, guiada pelo sujeito em estudo. Posteriormente, foram aplicados, em pós-teste, os questionários iniciais, com o intuito de aferir os conhecimentos adquiridos pelo aluno após a aplicação deste programa de ciências.

Para o estudo de caso alvo desta investigação qualitativa, utilizaram-se três técnicas de recolha de dados (observação, inquérito, análise documental), com recurso a vários instrumentos (Diário do Investigador, guião de entrevista semiestruturada, questionário de avaliação de conhecimentos, guiões de aula, autoavaliações de aula) que permitiram a recolha de dados, cuja triangulação permitiu analisar e interpretar os resultados obtidos (Yin, 2005).

Atividades desenvolvidas

A aula 1 decorreu a 07/01/2015 e consistiu no primeiro contato do sujeito com o laboratório de ciências da escola. O sujeito ficou maravilhado com a possibilidade de poder manipular materiais laboratoriais que pode ver nas séries da televisão.

As aulas 2 e 3 decorreram a 14/01/2015 e 16/01/2015 e pretenderam levar o sujeito a contactar com os materiais laboratoriais: observá-los, manuseá-los, experimentá-los, perceber o seu funcionamento, nomeá-los, agrupá-los. Verificou-se, então, que o fator tempo estava sub contabilizado para o aluno, pelo que foi duplicado.

INCLUDIT III

A 26/01/2015 decorreu uma saída de campo que pretendeu preparar as próximas atividades laboratoriais relativas ao estudo das sementes. Assim, o sujeito foi convidado a visitar o mercado municipal semanal onde os agricultores locais vendem os seus produtos e onde se vendem sementes para as épocas de cultivo seguintes.

A aula 4 decorreu a 04/02/2015 e 11/02/2015 e pretendeu utilizar o material biológico adquirido na saída de campo realizada, de modo a classificar as sementes segundo critérios pré-definidos.

A aula 5 decorreu a 04/03/2015 e 09/03/2015 e pretendeu dar a conhecer o processo de germinação e fatores que a condicionam.

A aula 6 decorreu a 11/03/2015 e 16/03/2015, mas acabou por se estender a 18/03/2015. A necessidade de mais tempo para que o sujeito conseguisse efetuar as tarefas propostas e para consolidar nomes e conceitos continuou a verificar-se.

A 19/03/2015, um dos dias de atividades do AECA (Agrup@2015.3), decidiu-se utilizar as plantas resultantes das aulas de PIC, transplantadas em vasos, para vender por um preço simbólico aos docentes mais próximos do aluno, no intuito de angariar fundos para comprar materiais de desenho e pintura para o sujeito utilizar nas suas aulas de Desenho.

A aula 7 aconteceu nos dias 15 e 20 de abril de 2015, já no terceiro período e pretendeu explicar ao sujeito a relação entre a localização de Alcobaça no Planeta Terra e em Portugal e as suas características, propícias à prática agrícola.

A 29 de abril decorreu uma visita ao laboratório, guiada pelo sujeito, à Psicóloga do AECA, a qual aceitou ao seu convite, para que este lhe mostrasse o que tinha aprendido nas aulas de PIC. Foi uma atividade muito bem sucedida tendo o sujeito sido capaz de passar o seu entusiasmo à visitante.

A aula 8 decorreu nos dias 27/04/2015, 04/05/2015 e 11/05/2015 e pretendeu abordar aspetos da agricultura em geral, relacionando-os, sempre que possível, com a agricultura local. Neste caso, a aula prolongou-se pois o ritmo muito lento do sujeito no manuseio do computador imprimiu uma baixa velocidade na sua execução. De qualquer modo, esta baixa velocidade de execução permitiu que o sujeito tivesse mais tempo para processar as ideias a ter em conta nesta aula.

INCLUDIT III

A Figura 2 apresenta momentos, ao longo da implementação do projeto PIC, promotores de um ambiente agradável e promotores das aprendizagens: manipulação de materiais laboratoriais, manipulação de materiais biológicos, preparação dos materiais para desenvolvimento de atividades experimentais e registo dos resultados, interdisciplinaridade com Matemática (medição do caule) e desenvolvimento de competências transversais (como por exemplo coordenação oculomotora e motricidade fina, que levaram o aluno a passar a ser capaz de dobrar a sua bata com perfeição).



Figura 2 - Registo fotográfico de atividades desenvolvidas em PIC

Resultados

Ao longo destas oito aulas e atividades complementares, o sujeito foi revelando uma evolução notória, a qual se encontra refletida na comparação entre os resultados obtidos através dos questionários aplicados em pré e pós teste, como é exemplo o caso da questão 10 do questionário 1, presente na Figura 3. A observação e manipulação dos materiais laboratoriais levou o sujeito a memorizá-los e a nomeá-los, verificando-se uma relação direta entre a manipulação dos materiais e a aprendizagem do sujeito (hands-on).

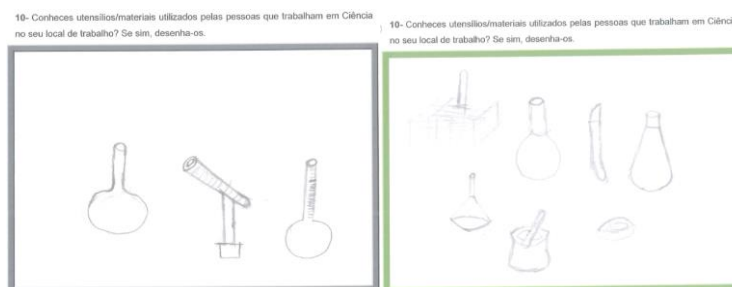


Figura 3 – Respostas do aluno à questão 10 do Questionário 1 (respondida em pré-teste, à esquerda, e em pós-teste, à direita)

INCLuDiT III

Já na questão 2 do questionário 2, a evolução é notória, tanto na utilização de conceitos, como em termos estéticos, desenhando de uma forma muito mais naturalista e próxima da realidade, tal como se pode ver na Figura 4. O sujeito do estudo observou todo o processo, desde a germinação das sementes, até à formação de uma planta quase completa, tendo, desta forma, conseguido adquirir grande parte dos conteúdos relacionados.



Figura 4 – Respostas do aluno à questão 2 do Questionário 2 (respondida em pré-teste, à esquerda, e em pós-teste, à direita)

Por fim, pode ver-se a evolução dos conhecimentos do sujeito acerca de agricultura, comparando as respostas da pergunta 4 do Questionário 3, apresentadas na Figura 5. Verifica-se que o aluno conseguiu relacionar as aprendizagens com situações concretas e com o seu quotidiano (minds-on).

<p>4- Podes semear o que quiseres sempre que quiseres? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> <small>(coloca um x no local que considerares adequado)</small></p> <p>4.1- Justifica a tua resposta. <u>Se a semente é mais pequena</u></p> <hr/> <hr/>	<p>4- Podes semear o que quiseres sempre que quiseres? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> <small>(coloca um x no local que considerares adequado)</small></p> <p>4.1- Justifica a tua resposta. <u>Cada semente tem o seu tempo para ser semeada.</u></p> <hr/> <hr/>
<p>5- Porque se deve ter muito cuidado com a utilização de pesticidas, herbicidas ou adubos? <u>Porque a semente fertilizada e herbicida tem que se usar mais vezes específicas, mais vezes.</u></p> <hr/> <hr/>	<p>5- Porque se deve ter muito cuidado com a utilização de pesticidas, herbicidas ou adubos? <u>Porque fazem tema de pesticidas fazem a semente de fazer usadas a saúde. Deque podem de fazer os fazer. Os herbicidas devem ser usados porque fazem mal a saúde.</u></p> <hr/> <hr/>

Figura 5 – Respostas do aluno à questão 4 do Questionário 3 (respondida em pré-teste, à esquerda, e em pós-teste, à direita)

Nestas aulas, para além dos conteúdos abordados, desenvolveram-se competências transversais relacionadas com Motricidade Fina (recorte e colagem; manipulação de materiais), Autonomia (pesagem na balança digital autonomamente; rega das sementes e/ou plantas fora dos dias de aula) (hands-on), Raciocínio Lógico (relação entre os objetos pesados), Cálculo (cálculos básicos com a ajuda da máquina de calcular), Resolução de Problemas (como fazer?), Memória Visual e Memória Auditiva (observação dos materiais e diálogo acerca

INCLUDIT III

deles para depois passar para o papel o seu nome e função), Espírito Científico e Pragmático (relacionamento com as suas vivências e preferências; relacionamento com atividades do quotidiano, tanto pessoais como profissionalizantes) (minds-on). Estas foram aulas onde o aluno se sentiu à vontade para explorar o desconhecido, para colocar as suas dúvidas, para relacionar os conteúdos com as suas experiências pessoais, para partilhar os seus sentimentos e emoções (hearts-on), promovendo a sua autoestima e segurança. O aluno foi-se sentindo, ao longo deste programa, cada vez mais seguro para responder às questões e para tomar a iniciativa em várias situações. Deste modo, criou-se um ambiente "Learning-on", propício à aprendizagem e promotor de competências pessoais, académicas e profissionais.

Conclusões e Reflexões

Ao longo da implementação deste programa, foram sendo observados pontos fortes e pontos menos conseguidos, a melhorar no futuro, tal como consta do Quadro 3.

Quadro 3 - Análise de pontos fortes e pontos a melhorar do projeto PIC.

PONTOS FORTES	PONTOS MENOS CONSEGUIDOS
<ul style="list-style-type: none">- Motivador para as aprendizagens em Ciências.- Promotor da curiosidade científica.- Interdisciplinaridade com Matemática para a Vida, Tecnologias da Informação e Comunicação e Desenho.- Articulação com formadora do Curso de Operador Agrícola do CEERIA.- Responsabilização do sujeito ao ser nomeado cuidador diário das sementes, plântulas e plantas.- Promoção da autonomia do sujeito.- Incremento da autoestima e segurança do sujeito.- Abordagem visual e concreta.- Abordagem relacional, pragmática e reflexiva.	<ul style="list-style-type: none">- Controlo do tempo.- Incapacidade do sujeito em fazer uma autoavaliação sincera e objetiva.- O recurso à escrita provocou uma lentificação do processo de ensino e aprendizagem, pelo que deve ser minimizado.- Os objetivos que exigiram alguma capacidade de abstração não foram atingidos.

O ritmo lento de execução deste aluno levou a uma duplicação do tempo planificado inicialmente. O fator tempo levou à diminuição de experiências de aprendizagem, apesar de não diminuir a sua qualidade. O recurso à escrita provocou uma lentificação do processo de ensino-aprendizagem, pelo que deverá ser minimizado no futuro. As tarefas que exigiram alguma capacidade de abstração não foram conseguidas, como é exemplo a observação ao microscópio ótico composto e da observação e interpretação de mapas.

INCLUDIT III

Os pontos fortes deste programa aplicado em "modo" " Learning-on" foram de elevada pertinência, predispondo à sua replicação. Sendo um modo de ensino holístico, promoveu o conhecimento e a sua aplicação e fomentou o bem-estar do sujeito. Também as competências transversais que se foram desenvolvendo ao longo da execução das atividades e experiências laboratoriais foram alvo de avaliação. Qualquer evolução apresentada pelo aluno, por mais pequena que seja, deve ser considerada uma "vitória", já que promove o desenvolvimento global do aluno e a sua preparação para uma vida ativa e autónoma.

Referências bibliográficas

Caldeira, M., Fael, I., Alves, C., Antunes, M., Santos, M., Ferreira, L., Sousa, J. (2009). Atividades interativas de Ciência para alunos com necessidades educativas especiais – um estudo no Exploratório Infante D. Henrique. In R.M. Vieira, S. Magalhães, F. Alves, Z. Marques, M. Cruz, L. Roque (coord.) Atas do III Encontro de Educação em Ciências, pp. 55-66, Águeda, 1 julho 2009. Universidade de Aveiro. ISBN: 978-972-789-297-6.

Gomes, F., Oliveira, M. (2009). Desenvolvimento e Implementação de um Programa de Intervenção para o ensino das ciências a alunos com necessidades educativas especiais. In R.M. Vieira, S. Magalhães, F. Alves, Z. Marques, M. Cruz, L. Roque (coord.) Atas do III Encontro de Educação em Ciências, pp. 20-27, Águeda, 1 julho 2009. Universidade de Aveiro. ISBN: 978-972-789-297-6.

Ministério da Educação e Ciência (2008). Decreto-Lei nº3/2008. Diário da República – 1.ª Série, nº4 (07 de janeiro de 2008): 154-164.

Ministério da Educação e Ciência (2012). Portaria 275-A/2012. Diário da República – 1.ª Série, nº176 (11 de setembro de 2012): 5196-(2) - 5196-(3).

Veiga, L., Dias, H., Lopes, A. & Silva N. (2000). Crianças com necessidades educativas especiais – ideias sobre conceitos de ciências. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Yin, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

Wenner, M. (2009). The serious need for play. *Scientific American Mind*, 20(1), 22-29. DOI: 10.1038/scientificamericanmind0209-22

(Re)Conhecer as vivências dos alunos com NEE e (Re)utilizá-las como facilitador das suas aprendizagens em ciências

Olga Santos (iACT, NIDE, ESECS/IPLeiria)

Isabel Calvo (Universidade de Salamanca)

Isabel Rebelo (NIDE/IPLeiria)

Resumo:

Pretende-se, com a presente comunicação, dar a conhecer a importância do (Re)conhecimento das vivências dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), por parte dos professores de Educação Especial (EE) que frequentaram um Programa de Formação Contínua em Ensino Experimental das Ciências, (Re)utilizando-as como facilitador das aprendizagens dos seus alunos, que se pretendem significativas e promotoras de autonomia no âmbito do perfil de funcionalidade de cada um. O ensino experimental das ciências (EEC) pode ter um papel fundamental, nas aprendizagens e desenvolvimento dos alunos com NEE, desde que reconfigurados os seus objetivos e assegurado através de dinâmicas de intervenção contempladas nos projetos educativos das escolas. O desenvolvimento de atividades práticas e de atividades de cariz experimental, se valorizados os contextos e vivências dos alunos, podem ser, veículos para a promoção de competências facilitadoras de integração e participação social de alunos com NEE.

Palavras-chave: Educação Especial, Vivências, Aprendizagem, Ensino prático/experimental de ciências.

Abstract:

In this article it is acknowledged the importance of the recognition by Special Education teachers (SE), who attended a Continuous Teacher Training Program on Experimental Science Teaching (EST), of the previous experiences of students with Special Educational Needs (SEN), and its use as facilitators of meaningful learning and as of triggers of autonomy by their students, within their competence profile. The EST can play a key role in the development of pupils with SEN, as long its goals are reset and adequate intervention dynamics are ensured by schools in their educational projects. Hands-on activities and activities that are experimental in nature can be vehicles for promoting integration and social participation of SEN students, provided that their living contexts and prior experiences are properly mobilized.

Keywords: Special Education , Experiences , learning, practical /experimental science education

Introdução

No planeta onde habitamos, os problemas sociais são múltiplos, resultam das mais diversas causas e refletem-se em todos os contextos, com implicações para todos quantos o habitam. Uma das vias para enfrentar alguns destes problemas reside nas respostas educativas encontradas pelas sociedades modernas para fazer face às desigualdades sociais, numa perspetiva de educação para todos e procurando promover a igualdade de oportunidades.

INCLUDiT III

A inclusão de crianças com NEE em salas de aula das escolas regulares insere-se numa filosofia de escola para todos e de reconhecimento do direito à diferença, numa escola que se pretende inclusiva. Do ponto de vista político e social, este paradigma assenta na conceção de que todos os cidadãos têm os mesmos direitos, nomeadamente o direito à educação e ao ensino, o qual se deve adaptar às suas necessidades, numa perspetiva de inclusão e de educação para todos (UNESCO, 1994; OMS, 2011).

A frequência da escola regular por alunos com NEE, aos mais variados níveis, é cada vez mais uma realidade incontornável em Portugal, principalmente com o regime da escolaridade obrigatória de 12 anos para todos os alunos. Torna-se premente a existência de uma escola inclusiva onde seja facilitado o ato de aprender, onde se aprenda pelo trabalho solidário, onde se viva a democracia direta e se contribua para a edificação da cidadania (Niza, 2012). As práticas de ensino das ciências com as crianças com NEE devem, por conseguinte, basear-se em atividades que visem o desenvolvimento de competências que as preparem para a cidadania e o futuro, em que se enquadram, designadamente, competências funcionais para a vida nas sociedades contemporâneas, valorizando e utilizando as suas vivências como facilitadoras do desenvolvimento dessas competências funcionais.

A monitorização do trabalho desenvolvido pelos sete professores formandos (PF) envolvidos num programa de formação contínua em ensino experimental de ciências (EEC) para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), permitiu-nos perceber se as vivências dos alunos com quem trabalhavam, eram valorizadas e consideradas nas planificações por eles elaboradas, e, concomitantemente, na exploração dos conteúdos abordados, e perceber ainda a importância da mobilização de tais vivências em experiências de aprendizagem especialmente concebidas para os seus alunos com NEE para o desenvolvimento de competências funcionais.

Fundamentação teórica

Em Portugal o compromisso com a educação inclusiva, em escolas inclusivas, está confirmado na legislação, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, que estipula os apoios especializados a proporcionar aos alunos com NEE com limitações significativas em um ou vários domínios.

A implementação de práticas inclusivas nas escolas exige que a formação de professores seja reequacionada numa perspetiva de valorização da formação em EE (Magalhães & Lima, 2004), já que é nos professores que

INCLUDIT III

reside a responsabilidade de ação para a mudança de práticas pedagógicas e de atitudes, para que as escolas inclusivas deixem de existir apenas no papel e passem a ser uma realidade. Os professores devem ser, de acordo com Rodrigues (2003), a esperança da inclusão.

Todas as crianças, incluindo as com NEE, possuem, quando chegam à escola, atitudes e valores que mobilizam em diferentes situações. Trazem consigo também um conjunto de experiências e saberes decorrentes das suas vivências, que usam no seu cotidiano, designadamente na construção de conhecimento e competências. Cabe à escola promover a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir-lhes a realização de aprendizagens posteriores mais amplas e complexas, no respeito das diferenças de cada uma (criança). Cabe também à escola a responsabilidade de o fazer promovendo a equidade e a inclusão social (CE, 2010).

A Educação em Ciências, tendo como propósito a promoção da literacia científica, deve, de acordo com diretrizes de várias instâncias internacionais (OCDE, 2006; Pisa, 2006; Rocard, 2007), abranger todos os alunos, preferencialmente nos primeiros anos de escolaridade, independentemente das suas origens ou das suas condições físicas ou psíquicas.

O ensino de ciências e, em particular, o EEC com a preocupação de promover literacia científica, poderá, se devidamente adequado e adaptado aos alunos a que se destina, contribuir para o desenvolvimento de saberes e competências compatíveis com os propósitos da implementação destas medidas.

Ensinar ciências, designadamente na sua dimensão experimental, com a preocupação de promover literacia científica por crianças com NEE, é ainda novo para os professores, verificando-se uma grande lacuna nas competências que as crianças trabalham, a este nível. Acredita-se, contudo, que o EEC pode contribuir para as crianças com NEE, desenvolverem competências em função do seu nível de funcionalidade (Veiga et al., 2000, Santos, 2015).

A necessidade de uma maior pró-atividade dos professores de EE nas decisões ao nível didático e curricular para o trabalho com alunos com NEE, refletidas nos seus programas educativos individuais, está subjacente à consecução dos objetivos de educação básica para todos e de inclusão de crianças com NEE na escolaridade regular e obrigatória, estipulados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e de educação em ciências para todos, assumida como imperativo estratégico das sociedades atuais (UNESCO / ICSU, 2003). Es-

INCLUDIT III

As respostas permitirão que nas escolas se possa trabalhar com todas as crianças, designadamente nas ciências, de forma diferenciada, numa perspetiva educativa e pedagógica que contemple o seu desenvolvimento holístico.

Metodologia

O estudo que aqui se reporta desenvolveu-se no contexto de um programa de formação contínua para professores do 1.º CEB de EE. O programa visava contribuir para a mudança de práticas letivas do grupo de professores formandos com o propósito de melhor virem a conseguir envolver os alunos com NEE no desenvolvimento de competências transferíveis para o quotidiano, numa perspetiva de educação para todos, através do EEC. O programa de formação teve a particularidade de ter um conjunto de sessões de acompanhamento dos professores nas suas salas de aula.

O estudo integrou-se num paradigma qualitativo-interpretativo, por estudo de caso, em que se analisaram dados recolhidos ao longo da realização do programa de formação com vista a avaliar os contributos do programa para a mudança das práticas dos professores de EE que o frequentaram, através de uma metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2009), concordante com a natureza qualitativa da investigação. Com vista a perceber se os PF valorizavam as vivências dos alunos com quem trabalhavam, e se as consideravam nas planificações por eles elaboradas, e, concomitantemente, na exploração dos conteúdos abordados, e perceber ainda a importância da mobilização de tais vivências em experiências de aprendizagem especialmente concebidas para os seus alunos com NEE para o desenvolvimento de competências funcionais por esses alunos, elaborou-se a seguinte questão problema:

“Os PF que frequentaram o programa de formação conseguiram valorizar os contextos e as vivências dos seus alunos com NEE, utilizando-as para conceber e desenvolver propostas de atividades de índole prática/experimental no ensino das ciências?”

Para que fosse possível responder à questão problema, procedeu-se à análise do conteúdo dos materiais de trabalho (guiões para exploração de videogramas, tabelas de sistematização de conceitos, atividades de apoio às temáticas em análise), elaborados para as Sessões Presenciais Conjuntas (SPC) com todos os PF, às audiografações das SPC e das Sessões Individuais Presenciais de Acompanhamento (SIPA), às reflexões após as SIPA feitas em conjunto com cada PF e a formadora-investigadora, depois de terminada cada SIPA, às notas de campo e aos relatórios reflexivos dos PF. Para que houvesse uma maior fiabilidade na informação

INCLUDIT III

recolhida, procedeu-se, neste processo, a uma triangulação da informação, resultante dos vários instrumentos utilizados durante a recolha dos dados, que constituiu o corpus a partir do qual a formadora-investigadora analisou a informação recolhida.

Resultados

O (re)conhecimento da importância dos contextos e das vivências prévias como fatores potencialmente desencadeadores e promotores das suas aprendizagens em ciências (e do sucesso das atividades propostas), nomeadamente experimentais, começou, para o grupo de PF, a efetivar-se ao longo das sessões conjuntas de formação do programa. Dado que os PF que frequentavam o programa de formação já tinham formação em EE no 1.º CEB e conheciam bem os alunos com NEE com quem trabalhavam, ficou à sua responsabilidade serem os agentes das adequações específicas concernentes ao EEC, concebendo e facultando aos seus alunos específicas experiências de aprendizagem significativas que, tendo em conta o reconhecimento da importância dos contextos e das vivências anteriores dos alunos referido na promoção da sua aprendizagem e desenvolvimento, melhor se adequassem aos respetivos perfis de competências e fossem promotoras de competências de funcionalidade.

Para as SIPA, em sala de aula, a maioria dos PF conseguiram conceber propostas de planificações em que começam a dar uma importância maior aos contextos familiares e às vivências de cada aluno, trazendo-as para a sala de aula, e utilizando-as, por exemplo, como motivação para a introdução dos temas e das atividades práticas/experimentais, a explorar. Damos o exemplo de um dos professores, aqui designado PF6, que escreveu uma história em que os personagens foram a aluna e a sua avó, tendo como cenário o jardim da avó, para introduzir o tema da atividade experimental a explorar, sobre a possibilidade da mudança de cor das flores.

O facto de o professor conhecer o contexto em que a aluna vivia permitiu-lhe planificar considerando essa realidade, assim como manter a atenção da aluna durante mais tempo aquando a exploração da atividade, fazendo com que estivesse mais atenta e participativa do que normalmente estava. No relatório que elaborou no final do programa de formação (p. 42), PF6 referiu exatamente essa situação:

PF6 – “[...] foi muito importante conhecer as vivências da aluna, as suas tarefas diárias em casa, bem como o modo como lida com a família no seu quotidiano, para planificar de modo a que os assuntos tratados pudessem captar todo o seu interesse e predispor-la para as aprendizagens”.

INCLUDIT III

Ao criar um momento de motivação para a atividade/tema que pretendia trabalhar, com a qual a aluna se identificou, o PF conseguiu uma maior predisposição da aluna para o envolvimento nas atividades seguintes e, que se tornaram mais significativas. Nesta medida, a atividade de motivação, que mobilizou um contexto e vivências da aluna, funcionou como o alicerce para as atividades seguintes, tendo sido fundamental para a aprendizagem da aluna e para o sucesso da proposta educativa.

A análise dos dados relativos aos restantes PF estudados revelou que estes, como PF6, tiveram a preocupação de se procurarem inteirar das vivências dos seus alunos e dos seus contextos do quotidiano, nomeadamente algumas atividades que alguns alunos desenvolviam com os seus avós durante o fim de semana, como por exemplo a confeção de bolos e a confeção de pão, e com os seus pais como por exemplo ajudá-los na rega das plantas de adorno, ou ainda nas compras de supermercado, para, com intencionalidade, conceberem ligações às atividades práticas/experimentais que escolheram implementar e em que procuravam ajudar os alunos a desenvolver e mobilizar competências funcionais passíveis de lhes serem úteis no quotidiano. Desta forma, os alunos puderam e conseguiram relacionar a importância da água com a germinação de sementes, relacionar a importância da água com o crescimento das plantas, perceber a importância da água na alimentação das plantas, perceber a ascensão da água nas flores, fazer bolos, perceber a importância de fermento na adição da massa dos bolos, perceber a importância da adição de fermento na massa do pão, dobrar receitas, conseguiram pesar objetos e alimentos. A propósito da mobilização desta última competência, temos o testemunho de PF5 durante a reflexão, após a primeira sessão individual presencial de acompanhamento:

PF5 – “Mas a [aluna] demonstrou aqui algumas competências que lhe vão facilitar a vida no dia-a-dia. Então o critério do peso [a que a aluna conseguiu chegar sozinha] deixa-me perfeitamente espantada. Isto vai ajudá-la a fazer as compras à mãe por exemplo, e a ter a noção do peso e isso é muito importante para ela”.

Os alunos parecem ter conseguido desenvolver competências funcionais, a partir dos seus contextos da vida diária, mobilizando-as e remetendo-as para a sua importância na vida diária.

Considerações finais

No âmbito do programa de formação contínua, os PF conseguiram conceber e desenvolver com os seus alunos com NEE propostas de atividades de índole experimental que se enquadraram nos respetivos perfis de competências, e que foram promotoras da mobilização e do desenvolvimento de competências que lhes

INCLUDIT III

serão úteis nos seus contextos diários, melhorando, potencialmente, a sua autonomia, a sua qualidade de vida e perspetivando, até, possibilidades de integração na sociedade. No processo, e nas propostas elaboradas pelos PF, assumiram um papel relevante o (re)conhecimento das vivências dos alunos para a planificação das atividades e a sua (re)utilização pelos alunos na sua realização. Dado que anteriormente à frequência do programa de formação os PF não envolviam os seus alunos com NEE em atividades de aprendizagem de ciências, de índole prática e / ou experimental, o programa de formação assumiu-se como o ponto de partida para a alteração de práticas por estes professores.

Quando se fala de aprendizagem e desenvolvimento de competências por crianças com NEE na escola, o objetivo é que o ensino que lá se pratica respeite perfis de competências e ritmos próprios, adequados às crianças em questão. Todas as crianças, e cada uma delas, precisam de oportunidades e tempos diferentes para pensar, para explorar, para observar, percorrer caminhos errados, voltar ao início, questionarem-se e descobrirem, e não apenas memorizar factos científicos (Estanqueiro, 2010) que podem não ter qualquer reflexo na sua autonomia/qualidade de vida. Para que tal aconteça, a competência científica e pedagógica dos professores é determinante pelo que há que criar condições nas escolas para o trabalho dos e com os professores, designadamente de EE, com estas finalidades.

Referências bibliográficas

Bardin, L. (2009). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Comissão Europeia (2010). Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões. Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras. Bruxelas: Comissão Europeia. Acedido a 21 de abril de 2013 em <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=32>

Estanqueiro, A. (2010). Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores. Lisboa: Editorial Presença.

Magalhães, R. C. B. P.; Lima, A. P. H. (2004). Perfil de Professores de Educação Especial: Dilemas e Desafios na Construção da Escola Básica Inclusiva. EccoS revista científica Vol. 6, n.º 1. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, pp. 85-98. Acedido a 02 de dezembro de 2012 em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71560106.pdf>.

Niza, S. (2012). Escritos sobre educação. Lisboa: Edições tinta-da-china, Lda.

INCLUDiT III

OCDE. (2006). Evolution of Students Interest in Science and Tecnology Studies. Acedido a 6 de maio de 2013 em <http://www.oecd.org/science/sci-tech/36645825.pdf>.

OMS (2011). Relatório Mundial sobre a deficiência. UNESCO. . Acedido a 6 de maio de 2013 em http://www.aprendersempre.org.br/arqs/Relatorio_Mundial.pdf.

Pisa (2006). Competências Científicas dos Alunos Portugueses. Lisboa: Ministério da Educação – GAVE.

Rocard, M. (Coord) (2007). Educação em Ciência Agora: Uma Pedagogia Renovada para o Futuro da Europa. Bruxelas: Comissão Europeia. Acedido a 19 dezembro de 2011 em http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocardon-science-education_pt.pdf.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva. As Boas Notícias e as Más Notícias. In David Rodrigues (org.), Perspetivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.

Santos, O. M. A. P. (2015). Contributos de um Programa de Formação Contínua em Ensino Experimental das Ciências no 1.º CEB para a mudança de práticas de Professores de Educação Especial. Tese de Doutoramento não publicada. Salamanca: Universidade de Salamanca, DDOMI.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: Unesco (tradução portuguesa).

UNESCO (2003). A ciência para o século XXI. Uma nova visão e uma base de ação. Acedido a 22 de maio de 2014 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131550por.pdf>.

Veiga, L.; Dias, H.; Lopes, A.; Silva, N. (2000). Crianças com Necessidades Educativas Especiais – ideias sobre conceitos de ciências. Lisboa: Platano Edições Técnicas.

Legislação Referenciada

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

“Ciência para todos... é possível” Projeto de Educação em Ciências para jovens e adultos com Incapacidade Intelectual

Ana Oliveira (Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro)

Susana Reis (NIDE, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo:

O presente artigo pretende dar a conhecer um projeto desenvolvido no âmbito do curso de Especialização em Educação Especial, domínio Cognitivo-Motor, cujo objetivo fulcral foi a análise do contributo do trabalho prático e/ou experimental para a aprendizagem de conceitos e capacidades científicas por indivíduos com Incapacidade Intelectual.

Os jovens e adultos de hoje, outrora crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), continuam a apresentar Necessidades Especiais. É com base neste pressuposto que se desenvolveu este projeto, pretendendo dotar cinco jovens e adultos com Incapacidade Intelectual de um conjunto de “ferramentas” científicas, procurando promover a sua autonomia e funcionalidade numa sociedade, cada vez mais, científica e tecnológica.

Palavras-chave: ciências; trabalho prático/experimental; Incapacidade Intelectual; autonomia; funcionalidade.

Abstract:

This article aims to make known a project developed as part of the specialization course in special education, Cognitive-Motor domain, whose central objective was the analysis of the contribution of practical work and/or experimental learning of scientific concepts and capabilities for individuals with Intellectual Incapacity. Young people and adults of today, once children with special educational needs (SEN), continue to meet special needs. Is based on this assumption that developed this project, intending to endow five youth and adults with Mental disabilities of a set of "Tools", seeking to promote its scientific autonomy and functionality in a society increasingly science and technology.

Keywords: sciences; practical/experimental work; Intellectual Incapacity; autonomy; functionality

Introdução

Para que os cidadãos possam compreender e responder aos desafios científicos da sociedade atual, cada vez mais científica e tecnológica, é necessário que estejam preparados para tal e, para isso, é fundamental que a sua formação passe pela Educação em Ciências.

A Ciência reúne inúmeras potencialidades essenciais para qualquer cidadão, independentemente das suas características, capacidades e limitações. De acordo com Afonso (2008), a “ciência constitui um instrumento útil para o desenvolvimento de determinadas capacidades intelectuais, permitindo o desenvolvimento de

INCLUDiT III

processos cognitivos de diferentes graus de complexidade e abstracção". Por outro lado, "o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos pode facilitar a transferência e aplicabilidade de conhecimentos, capacidades e atitudes para outros contextos científicos ou do dia-a-dia dos indivíduos" (Afonso, 2008, p. 18).

As Ciências para Todos, em particular para os indivíduos com NEE, torna-se premente nos nossos dias, sendo essencial responder e alimentar a sua curiosidade, promover as suas capacidades de pensamento, dotando-os de ferramentas que lhes permitam resolver problemas e tomar decisões fundamentadas, considerando como ponto de partida o perfil de funcionalidade de cada indivíduo. Neste sentido, e como afirmam Gomes e Oliveira (2009), o fundamental para as pessoas com algum tipo de deficiência "é não só a promoção de actividades que lhes permitam uma maior autonomia, e posterior inserção na vida activa, como também, que lhes permitam potenciar as aprendizagens, de modo a que possam transferi-las para outras actividades escolares e sobretudo, para o quotidiano ou mesmo, para a profissão que alguns venham a exercer" (Gomes e Oliveira, 2009, p. 20). Desta forma, as autoras defendem que uma das estratégias para a promoção das aprendizagens nesta população será "através do ensino das ciências com a concretização de actividades experimentais" (Gomes e Oliveira, 2009, p. 20).

Partindo deste pressuposto, neste projeto, procurou-se avaliar a pertinência do trabalho prático e/ou experimental para a aquisição de conceitos científicos, e conseqüente desenvolvimento da autonomia e da funcionalidade, de cinco jovens e adultos com Incapacidade Intelectual moderada ou grave, a partir da intervenção na instituição particular de solidariedade social "Os Malmequeres".

Neste artigo apresenta-se um breve enquadramento teórico onde se focam os conceitos fundamentais da investigação, assim como a metodologia adotada, com destaque para os objetivos de investigação e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados considerados. Apresentam-se ainda alguns resultados e respetivas conclusões.

Fundamentação teórica

No presente capítulo começa-se por abordar a problemática da Incapacidade Intelectual, bem como as deficiências ou perturbações que estão na base da Incapacidade Intelectual dos sujeitos intervenientes neste projeto: Trissomia 21, Paralisia Cerebral e Síndrome de Williams. Ainda neste capítulo, apresentam-se algumas considerações de autores de referência sobre a Educação em Ciências, assim como aspetos relevantes da aprendizagem das Ciências por indivíduos com Necessidades Educativas Especiais.

INCLUDIT III

Incapacidade Intelectual e perturbações associadas

O Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–5TM) (2013, p. 42) refere que a Incapacidade Intelectual inclui défices nas capacidades mentais gerais e prejuízo no funcionamento adaptativo diário, em comparação com os pares da mesma idade, género e contexto sociocultural.

Segundo a DSM-5TM (2013, p. 38), a Incapacidade Intelectual pode ser categorizada em quatro níveis de gravidade: ligeira, moderada, grave e profunda. Vejamos agora o que caracteriza a Incapacidade Intelectual moderada e grave, presente nos sujeitos envolvidos neste projeto.

De acordo com o DSM-5TM (2013, p. 40), nos indivíduos com Incapacidade Intelectual moderada as capacidades conceptuais, o comportamento social e comunicativo atrasam-se relativamente aos seus pares. Ao nível do quotidiano, os indivíduos podem cuidar das necessidades pessoais, embora seja necessário mais tempo e mais instruções para se tornarem autónomos.

Ainda de acordo com o DSM-5TM (2013, p. 40), os indivíduos com Incapacidade Intelectual grave manifestam limitações ao nível das capacidades intelectuais, bem como ao nível da linguagem falada e de conceitos matemáticos básicos. No que concerne ao seu quotidiano, os indivíduos requerem suporte para todas as atividades diárias.

De acordo com Morato (1998, p. 23), a Trissomia 21 “define-se como uma alteração da organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo ou por alterações de um dos cromossomas do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossomas”.

De acordo com Machado (2008, p. 33), existe um conjunto de características de aprendizagem que são comuns às pessoas com Trissomia 21, nomeadamente, aprendizagem lenta e muito faseada, dificuldade na realização de tarefas simples, em generalizar e em selecionar os aspetos relevantes de um determinado contexto.

Cahuzac (1985), citado por Muñoz, Blasco e Suárez (1997, p. 293) define paralisia cerebral como uma “desordem permanente e não imutável da postura e do movimento, devida a uma disfunção do cérebro antes que o seu crescimento e desenvolvimento estejam completos”. A criança com paralisia cerebral apresenta dificuldades na elaboração de esquemas perceptivos, nomeadamente ao nível do esquema corporal, de orientação e estruturação espaço temporal e da lateralidade. Para além disso, estas crianças manifestam dificuldade em

INCLuDiT III

jogos construtivos, na representação gráfica mesmo de objetos concretos e na orientação espaço-temporal. As dificuldades motoras fazem com que os seus movimentos sejam lentos, facto que terá, certamente, repercussões na aprendizagem. No que diz respeito à atenção, fator fundamental para a realização de aprendizagens, observa-se que apresentam um tempo de concentração muito reduzido e manifestam reações exageradas perante estímulos insignificantes.

De acordo com a Associação Brasileira da Síndrome de Williams (<http://swbrasil.org.br/>), este síndrome constitui uma desordem genética ao nível do cromossoma sete, ao qual faltam cerca de vinte e dois a vinte e oito genes, incluindo o gene responsável pela produção de elastina. A incapacidade de produzir esta proteína é provavelmente a raiz dos problemas cardiovasculares e das diferenças no desenvolvimento do cérebro, característicos das pessoas com Síndrome de Williams.

O atraso mental característico dos indivíduos portadores do Síndrome de Williams determina uma Incapacidade Intelectual que pode variar entre ligeira e grave. São muito frequentes as dificuldades na leitura, na escrita, no cálculo, na orientação espaço-temporal, na avaliação de distâncias e direções e em tarefas que incluem processamento visual.

Educação em Ciências

O mundo atual reveste-se de uma grande e complexa componente tecnológica e científica e, por isso, a comunidade educativa tem-se debruçado sobre o interesse e a importância do início das aprendizagens em ciências nos primeiros anos de escolaridade.

Martins et al. (2007) sintetizam diversos autores e apresentam algumas razões a favor da educação em ciências nos primeiros anos de escolaridade. Segundo Martins et al. (2007, p. 17), a educação em ciências permite “responder e alimentar a curiosidade das crianças, fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela Ciência e pela actividade dos cientistas”, promove “capacidades de pensamento (criativo, crítico, metacognitivo,...) úteis noutras áreas e disciplinas do currículo e em diferentes contextos e situações” e promove, também, “a construção de conhecimento científico útil e com significado social, que permite às crianças e aos jovens melhorar a qualidade da interacção com a realidade natural” (Martins et al., 2007).

INCLUDIT III

Até há relativamente pouco tempo, o ensino das ciências assentava na transmissão de conhecimentos. Atualmente, dá-se grande ênfase aos processos da ciência e ao trabalho prático, laboratorial e experimental. No contexto deste projeto, interessa clarificar os conceitos de trabalho prático e experimental.

De acordo com Miguéns (1990), citado por Santos (2002, p. 38), "as actividades práticas ou trabalho prático são dois termos que podem ser utilizados com idêntico significado: trabalho realizado pelos alunos, interagindo com materiais e equipamentos, para observar fenómenos na aula ou em actividade de campo". Segundo Martins et al. (2007, p. 36), o trabalho experimental consiste em "actividades práticas onde há manipulação de variáveis: variação provocada nos valores da variável independente em estudo; medição dos valores alcançados pela variável dependente com ela relacionada; e controlo dos valores das outras variáveis independentes que estão em situação de estudo".

A aprendizagem das Ciências torna-se premente nos nossos dias, sendo necessário responder e alimentar a curiosidade dos jovens e adultos com necessidades educativas especiais, promover as suas capacidades de pensamento, dotando-os de ferramentas que lhes permitam resolver problemas e tomar decisões, permitindo a promoção da (re)construção de conhecimento útil e utilizável no seu quotidiano, tendo em conta o seu perfil de funcionalidade.

Metodologia

Partindo do pressuposto de que a Ciência reúne inúmeras potencialidades essenciais a qualquer cidadão, independentemente das suas características, capacidades e limitações, com a realização do presente projeto pretendeu-se obter resposta à pergunta "De que forma o trabalho prático e experimental contribui para a aprendizagem de conceitos científicos por pessoas com Incapacidade Intelectual?".

Tendo em conta a problemática em estudo, definiram-se três objetivos gerais da investigação:

- Conhecer e caracterizar as formas de diferenciação pedagógica adotadas para o ensino das Ciências a jovens e adultos com Incapacidade Intelectual;
- Avaliar a pertinência do trabalho prático e experimental para a aprendizagem de conceitos científicos por jovens e adultos com Incapacidade Intelectual;
- Conhecer as atitudes face à Ciência de pessoas com Incapacidade Intelectual.

A opção metodológica adotada no desenvolvimento deste trabalho foi a investigação-ação.

INCLUDIT III

Foram dinamizadas dez sessões com cinco utentes da instituição “Os Malmequeres” (IPSS), destinada a pessoas com Incapacidade Intelectual que já concluíram o seu percurso escolar e que estão arredados do mercado normal de trabalho e da formação profissional. O projeto foi desenvolvido com três indivíduos do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idades compreendidas entre 21 e 49 anos. Todos apresentam Incapacidade Intelectual moderada ou grave, associada a síndromes diversos.

Na análise do desempenho dos intervenientes, consideraram-se os domínios: “Atitudes”, “Comunicação”, “Competências científicas” e “Competências específicas” de cada sessão. Estas informações foram recolhidas através de grelhas de observação, que incidiram, sobretudo, no desempenho dos jovens e adultos no decorrer da realização das atividades práticas e/ou experimentais.

Também se utilizou os diários de bordo, que incidiram, sobretudo, na descrição e reflexão do desempenho da dinamizadora na implementação de estratégias diferenciadas para a promoção da aprendizagem de conceitos científicos através de trabalho prático e experimental por pessoas com Incapacidade Intelectual. Estes foram alvo de uma análise cuidada através da definição de categorias, respetivas subcategorias e unidades de registo, estruturadas em grelhas de análise de conteúdo, de acordo com a categoria de análise “Estratégias pedagógicas diferenciadas implementadas para a promoção da aprendizagem de conceitos científicos por indivíduos com Incapacidade Intelectual”, para a qual se definiram sete subcategorias: “Atividades e recursos”, “Ritmo”, “Gestão do espaço”, “Comunicação”, “Motivação”, “Avaliação” e “Reações dos participantes”.

Resultados

Vejamos agora alguns resultados mais significativos que incidem sobre a forma como foram implementadas as estratégias pedagógicas diferenciadas para a promoção da aprendizagem de conceitos científicos através de trabalho prático e experimental por pessoas com Incapacidade Intelectual.

Em todas as sessões foram realizadas atividades de carácter prático e/ou experimental, implementadas com um carácter dinâmico, onde se procurou que as tarefas surgissem de forma interligada e gradual, garantindo, assim, que os participantes lhes reconheçam maior significado.

A introdução das atividades foi feita tendo por base uma motivação, através de histórias, situações práticas do quotidiano e da instituição e questões e curiosidades dos participantes. Depois de encontrada a motiva-

INCLUDI III

ção, todas as atividades eram explicadas aos participantes, clarificando os seus objetivos com uma linguagem simples mas rigorosa. A introdução das atividades foi feita de forma a conhecer as concepções alternativas dos participantes acerca das noções e dos conceitos a explorar.

No desenvolvimento das atividades experimentais propostas, não foi adotada uma postura rígida no cumprimento de todas as etapas do trabalho experimental, mas nas consideradas fundamentais para cada atividade e para o desenvolvimento das diferentes competências definidas para estes participantes. Perante a motivação, procurou-se que os participantes formulassem a questão-problema apresentando, sempre, as suas previsões estimulando, assim, a sua comunicação. Em seguida, definia-se, em conjunto, o procedimento a adotar cuja execução ficava sempre a cargo dos participantes. Estes eram incentivados a observar e a verbalizar o que observaram, procurando uma resposta à questão-problema formulada inicialmente. A maioria das atividades obedeceu a uma estrutura similar pois a repetição de métodos e o trabalho rotineiro facilita a aprendizagem destes jovens e adultos.

O facto de apenas dois dos cinco participantes dominarem algumas competências de leitura e escrita requereu que se adaptassem todos os materiais. Assim, nas suas folhas de registo, muitas palavras foram acompanhadas de imagens elucidativas e símbolos facilmente perceptíveis por todos. Para além disso, o registo das suas observações era permitido em diferentes formatos (desenho, esquema, texto, tabelas). Também os protocolos experimentais foram adaptados e apresentavam uma linguagem muito simples, acompanhadas, muitas vezes, por imagens esclarecedoras e apelativas que permitiam, por um lado, que todos os participantes as compreendessem, independentemente das suas características, e, por outro lado, que focassem a sua atenção.

Na maioria das sessões privilegiou-se a metodologia de trabalho de grupo que promove a reflexão e a troca de saberes e experiências entre os participantes. O início e o final de cada sessão também obedeciam sempre à mesma estrutura. No início de cada sessão, promovia-se sempre um diálogo com os participantes onde eram incentivados a recordar o que tinha sido feito na sessão anterior e introduzia-se o tema a abordar na sessão atual. No final de cada sessão, os participantes eram incentivados a resumir o que tinha sido feito, salientando os objetivos e as principais conclusões. Estas estratégias revelaram-se de extrema importância na estimulação da memória e da comunicação dos participantes, promovendo, também, o seu enriquecimento vocabular.

INCLUDIT III

Ao longo das dez sessões foram muito notórios dois ritmos de trabalho e aprendizagem: um muito evidente nos participantes que dominam algumas competências de leitura e escrita e outro característico dos jovens que não têm desenvolvido estas competências. A modalidade de trabalho de grupo foi uma das estratégias mais utilizadas para uniformizar ritmos.

O tipo de linguagem e o vocabulário utilizado foram também alvo de especial atenção no decurso deste projeto. Procurou-se utilizar uma linguagem simples e clara mas rigorosa e correta do ponto de vista científico. Procurou-se também relacionar a linguagem corrente com a linguagem científica, explicitando significados e correspondências entre os termos usados pelos participantes e os termos científicos. O questionamento, sempre muito direto, dinâmico e claro, trouxe inúmeras vantagens pois permitiu conhecer as concepções alternativas dos participantes, as suas previsões/hipóteses e as suas curiosidades, bem como “testar” os seus conhecimentos.

Ao longo das dez sessões, procurou-se utilizar o reforço positivo como forma de incentivo e motivação dos participantes, valorizando os aspetos positivos e ignorando outros menos satisfatórios, fazendo com que ganhassem confiança nas suas capacidades e desenvolvessem a sua autonomia.

Vejamos agora algumas considerações relativas ao desempenho dos participantes ao longo das dez sessões. Todos os participantes revelaram curiosidade, colaboraram na realização das tarefas com entusiasmo e participaram na execução do procedimento de forma claramente satisfatória. Foi ao nível da autonomia que os participantes evidenciaram maiores dificuldades. Porém, verificou-se uma evolução, ainda que ligeira, neste domínio.

Ao nível da “Comunicação” foi muito evidente que os jovens com Incapacidade Intelectual grave manifestaram mais dificuldades em formular questões, verbalizar as suas ideias de forma clara e organizar a informação para formular conclusões, do que os participantes que apresentam Incapacidade Intelectual moderada. Este aspeto está, claramente, relacionado com o comprometimento cognitivo que apresentam e com as repercussões que esse comprometimento assume ao longo do seu crescimento e desenvolvimento.

Este comprometimento cognitivo influenciou também o desempenho dos participantes ao nível das competências científicas. Verificaram-se maiores dificuldades nas competências que requerem um nível maior de abstração, nomeadamente a formulação de hipóteses e de possíveis justificações para dado fenómeno.

INCLUDIT III

No que diz respeito às “Competências Específicas”, definidas de acordo com os objetivos de cada sessão, verificou-se que, geralmente, os participantes adquiriam os conceitos logo na primeira sessão em que eram abordados, sendo notório um maior à-vontade e compreensão do seu significado nas sessões seguintes. Para além disso, o facto do desenvolvimento de todas as metas definidas ter por base trabalho prático e experimental também facilitou a aprendizagem dos conceitos e noções científicas por estes jovens e adultos.

Conclusões

A implementação deste projeto adotou uma vertente reflexiva que procurava responder à diversidade de necessidades, capacidades, interesses e limitações dos jovens e adultos envolvidos. A diversidade de respostas que se impôs englobou uma adequação e diferenciação ao nível das atividades, dos recursos, das modalidades de trabalho e das formas de comunicação e motivação. Associadas a estas respostas, procurou-se atender aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, gerindo o espaço da sala de trabalho, visando, assim, atingir os objetivos deste projeto mas, em primeiro lugar, promover a autonomia e a funcionalidade destes indivíduos.

Considera-se que o trabalho prático e experimental desempenhou um papel de extrema importância. A partir destas modalidades de trabalho, os participantes adquiram vários conceitos científicos e, a par disso, desenvolveram a sua comunicação, um método de trabalho e diversas atitudes características da Ciência mas fundamentais no dia-a-dia: a curiosidade, o entusiasmo e a capacidade de pensar e fazer. Por serem modalidades de trabalho em grupo, a realização destas atividades contribuiu, também, para o seu desenvolvimento social, conforme refere Afonso (2008, p. 19): “A ciência permite um intenso trabalho interativo, comunicativo e colaborativo essencial ao desenvolvimento do aluno como pessoa e como ser social”.

Mais do que conhecer a pertinência do trabalho prático e experimental para a aquisição de conceitos científicos por pessoas com Incapacidade Intelectual, pretendia-se dotar estes jovens e adultos de “ferramentas” várias que contribuíssem para a sua autonomia, o que de facto se verificou.

A finalizar, reforçar o título escolhido para este projeto. Ciência para todos... (não só) é possível como é fundamental quando se pretende que os indivíduos com Necessidades Especiais sejam cidadãos participativos e responsáveis nesta sociedade, claramente, científica e tecnológica. De facto, afirmar que estes jovens têm

INCLUDiT III

limitações não significa que se tenham que impor limites na aprendizagem. “Tudo” é possível se se diferenciarem as estratégias pedagógicas e selecionarem as mais adequadas, respeitando a individualidade de cada um.

Referências bibliográficas

Afonso, M. (2008). *A Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Das Teorias às Práticas*. Coleção Educação: Teoria e Prática. Porto: Porto Editora.

American Psychiatric Association (1996). *DSM-5TM: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

Gomes, F. & Oliveira, M. (2009). Desenvolvimento e Implementação de um programa de intervenção para o Ensino das Ciências a Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In R. M. Vieira, S. Magalhães, F. Alves, Z. Marques, M. Cruz, L. Roque (Coord.) *Actas do III Encontro de Educação em Ciências*, pp 20-27, Águeda, 1 de julho de 2009. Universidade de Aveiro. ISBN: 978-972-789-297-6.

Machado, A. (2008). *Trissomia 21: Um Estudo Single-Subject sobre Aprendizagem Funcional da Matemática* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9056/2/Trissomia21_EstudoSingleSubject_AprendMatem.pdf

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Morato, P. (1998). *Incapacidade Intelectual e Aprendizagem, um estudo sobre a cognição espacial de crianças com Trissomia 21*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Muñoz, J., Blasco, G., & Suárez, M. (1997). *Deficientes Motores II: Paralisia Cerebral*. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp.293-315). Lisboa: Dinalivro.

Santos, M. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Coleção Temas de Investigação. Lisboa: Ministério da Educação.

Motivação e Resiliência dos Professores Disléticos

Paula Cristina Ferreira (ESECS/ NIDE-Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo:

Se um dislético convive com a dificuldade em compreender e comunicar recorrendo ao código escrito, certo é que tem que encontrar mecanismos de sobrevivência, formas de se autopromover e vencer na vida.

Esta comunicação prende-se sobretudo com a motivação que impulsiona o dislético a seguir uma trajetória, que, ainda que penosa, será bem-sucedida.

Muito se tem falado, escrito e investigado sobre a criança dislética, o aluno dislético, todavia, sobre o adulto dislético, profissional e cidadão ativo, pouco se sabe ou escreve. Neste sentido, é nossa intenção apresentar dois casos de dois professores disléticos que, amavelmente, através de entrevista estruturada com questões abertas, contribuíram para este texto e quiçá para outra dimensão ou direção na investigação sobre dislexia. A análise de conteúdo efetuada permitiu concluir que o adulto dislético aprende a viver e a ultrapassar as suas dificuldades diárias com rotinas conscientes e motivação intrínseca.

Palavras-chave: aprendizagem, dislexia, motivação e professor.

Abstract:

If a dyslexic has to deal with the difficulty of comprehension and communication, he is most certain to look for survival mechanisms, ways to promote himself and be successful in life.

This article focuses on the motivation that leads the dyslexic towards a victorious, though laborious, trajectory.

A lot of investigation has been made so far regarding the dyslexic child and adult however few has been written concerning the dyslexia in adulthood.

In this way, we want to present two actual cases about two teachers that amiably contributed for the execution of this article and perhaps to a breakthrough in the dyslexia field. We did an interview with open questions and the analysis proved that the adults learned to live and to pass through the difficulties with a conscious effort and internal motivation.

Keywords: dyslexia, learning, motivation and teacher

Introdução

Sabe-se hoje que ler é essencial à vida. Fala-se em literacia, em interação e em globalização e estes três conceitos, na realidade, remetem para a necessidade imperiosa de dominar o código escrito e oral (seja através da leitura, da escrita ou oralidade).

O mundo atual, embora mais desperto para as dificuldades humanas, não se compadece com o insucesso e a ineficiência e podemos apresentar como exemplos as preocupações constantes que os governos têm em

INCLUDIT III

combater o insucesso escolar e como a máxima da metodologia Lean é atual, construir valor com a colaboração de todos. De outro modo, tanto no contexto educacional quanto no contexto profissional, busca-se uma melhoria contínua dos bens e dos recursos.

Efetivamente, aceder e viver num mundo global, globalizante exige a toda a sociedade um elevado nível de perfeição e eficiência a que nem todos chegam com a mesma facilidade.

Defende a comunidade científica que a eficiência na leitura e a consequente literacia são solicitações socio-profissionais. Um indivíduo que, não aceda fácil e automaticamente ao conhecimento, manifesta uma maior fragilidade social. Neste âmbito, ler é a ferramenta que abre portas à sapiência, estrutura cognitivamente o sujeito tornando-o crítico, reflexivo, ativo e autónomo.

O sujeito disléxico surge precisamente neste contexto social exigente onde a dificuldade em ler tem que deixar de ser um obstáculo inibidor para se transformar num desafio conquistado.

É nosso objetivo, com base em dois testemunhos de professores disléxicos, mostrar reflexivamente as dificuldades de um adulto disléxico e quais são as motivações para conquistar o sucesso diário junto dos seus alunos e na sua vida.

Enquadramento Teórico

Consideramos necessário refletir sobre três conceitos, que, para esta comunicação, surgem interrelacionados: dislexia, motivação e professor.

Ser Disléxico

Entendemos que a dislexia é uma “disfunção neuropsicolinguística inibidora da competência comunicativa e compreensiva, i.e. uma dificuldade a nível da leitura (decifração e compreensão) que se manifesta em três dimensões: o domínio do princípio alfabético e a consciência fonológica; o processamento – sequencialização – ativação de informação recebida; e a expressão do pensamento.” (Ferreira, 2012:25). Desta forma um indivíduo disléxico fica exposto tanto a nível da literacia quanto a nível da oracia, ou seja, a dislexia será um obstáculo que a nível compreensivo e expressivo (escrito e oral) terá que ser ultrapassado.

Efetivamente, ler, enquanto processo complexo, exige competências metalinguísticas, inferenciais, interpretativas e reflexivas e estas habilidades são uma necessidade quando se pretende a autonomia na busca de

INCLUDIT III

sentido(s) do(s) texto(s). Essa autonomia evidenciar-se-á nas diferentes dimensões: a privada, a educacional e a socioprofissional.

O sujeito adulto disléxico, principalmente durante o seu percurso escolar, deverá desenvolver os níveis de compreensão leitora (Giasson 2005): a compreensão literal onde a informação explícita é conseguida, a reorganização da informação textual, passível de esquematização, resumo ou síntese, a compreensão inferencial em que a informação implícita tem que sobressair do não dito e a compreensão crítica que dará capacidade para refletir e julgar o mundo que o rodeia.

Ser Professor

Segundo a comunidade científica, a leitura exige um percurso gradativo e cumulativo de desempenho, logo para se saber ler tem que se saber compreender, i.e., em contexto escolar, ensinar a ler é ensinar a compreender. A este propósito, Forrester (2008:104) defende que o professor, através das suas estratégias, tem a cargo a motivação e desenvolvimento das capacidades dos alunos. É um agente-mediador de conhecimento e um promotor de habilidades.

“Se a comunidade educativa pretende incentivar o pensamento criativo e crítico, deve dar a motivação aos alunos para pensar, o tempo para desenvolver ideias, e a colaboração e apoio de uma comunidade de aprendizagem que forneça informação, feedback e encorajamento. Professores criativos vão incentivar alunos criativos, mas os professores também têm necessidade de utilizar o pensamento crítico para avaliar os seus próprios métodos de ensino e os estilos de aprendizagem dos seus alunos.”

Neste contexto escolar, e considerando o disléxico em particular, que requer atenção, motivação e incentivos redobrados, a leitura e a expressão do pensamento são tão mais adquiridas, desenvolvidas e automatizadas quanto maior for a eficácia da escola (e da família).

Entre muitos investigadores (Teixeira 1993; Borges 2007) a profissão de professor é entendida de modo consensual. Defende-se que um professor é um ser de relação, é uma pessoa de interação, é alguém que disponibiliza e medeia conhecimento com vista ao desenvolvimento integral do aluno.

Na nossa perspetiva, o professor é a pessoa que articula o seu conhecimento com a curiosidade do aluno, i.e., é alguém que motiva a aprendizagem, que causa interesse, que estimula o desejo de saber mais. De modo simples, o professor é alguém que encontra a estratégia adequada à aprendizagem significativa e à

INCLUDIT III

motivação dos alunos. Procura, como defendem Rodriguez et alii (2013), a autoeficácia, através da planificação e organização das suas aulas de modo a, em clima de aula positivo, despoletar conhecimento e aprendizagens motivadas.

Se recuarmos no tempo, e considerarmos os termos latinos, verificamos que aprendizagem deriva de *apprehendo* que significa tomar, agarrar, compreender e apoderar-se, ou seja, a aprendizagem implica conquista, posse de conhecimentos; se entendermos o termo *professor*, derivado de *professus*, significa aquele que professa, que declara abertamente, que se dedica a uma prática ou conhecimento; se pensarmos no conceito de motivação, com origem na palavra *movere*, ou seja, aquilo que faz mover a pessoas agir, estimula, impulsiona. De modo aglutinador, estes três conceitos surgem no contexto escolar de forma interdependente, o professor é alguém responsável por ensinar o caminho e dar sentido à ação do aluno, o professor disponibiliza conhecimento e ferramentas, promove atitudes e exercícios adequados que serão interiorizados pelos estudantes. É ou deve ser um facilitador da aprendizagem, é quem entende o processo de ensino-aprendizagem como um processo dialético (Vygotsky 1998, 2008) em que se contrapõe o conhecimento do professor com o do aluno, ou seja, é da interação afetiva (Toca e Galasso 2013) que a aprendizagem acontece e o ensino é bem-sucedido.

Ser Motivado

A motivação surge, no contexto escolar, como um motor de arranque, uma alavanca para a ação (Gamboa et alii 2013). Se houver motivação intrínseca, a pessoa (aluno ou professor) realiza as atividades pelo interesse interno e satisfação própria, ou seja mostra-se determinada, autodeterminada para agir em prol do seu desenvolvimento e sucesso; se houver motivação extrínseca, o sujeito age em função de uma recompensa externa ou para evitar um castigo/punição; se não houver qualquer relação entre a ação e a consequência, o sujeito revela ausência de motivação para atingir um determinado fim, neste caso há amotivação.

Juste & Morante (2013), ao refletir sobre as motivações dos professores, afirmam que a motivação destes profissionais está muito associada à motivação e rendimento dos alunos, ou seja quantos mais resultados positivos houver mais motivados se sentem os professores. Defendem as autoras que o êxito ou fracasso escolar, apesar de causas múltiplas, depende essencialmente de três fatores: do aluno, do professor (e da sua estratégia) e dos recursos materiais disponíveis. O que significa que o professor se deixa influenciar e

INCLUDIT III

reage à (des)motivação do aluno; que o professor consoante a sua motivação e nível de envolvimento prepara, organiza, planifica a sua atuação e por último, perante a disponibilização de recursos na instituição em que trabalha, vê o seu trabalho mais ou menos facilitado.

Todavia, perante estes conceitos de motivação, urge considerar que o professor de hoje, motivado ou não, foi em tempos um aluno, sentiu de igual modo interesse ou desinteresse, dificuldades ou não, sucesso ou fracasso.

Nesta comunicação, e com base nos conceitos apresentados, pretende-se aferir a motivação dos adultos disléxicos para minorar diariamente as suas dificuldades e verificar as estratégias que usam para as colmatar.

Metodologia

Para esta comunicação, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, de questão aberta, em situação comunicacional de quase-monólogo. A recolha de dados permitiu a posterior análise de conteúdo (Bardin 2009). Foram entrevistados dois professores disléxicos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. A entrevista foi realizada individualmente e teve um duplo objetivo:

- a) verificar o percurso motivacional de um aluno disléxico até à sua vida adulta;
- b) perceber como um professor disléxico se prepara para lecionar.

As respostas dos entrevistados que, se apresentam em leitura paralela para permitir uma pré-análise ao leitor, serviram de base à criação de categorias para análise e reflexão.

Apresentamos o **Roteiro da Entrevista**.

1. Percurso escolar
 - 1.1. Dificuldades sentidas
 - 1.2. Reprovações
 - 1.3. Estratégias para ultrapassar dificuldades
2. Descoberta da dislexia: como e quando?
3. Adulto disléxico
 - 3.1. Professor disléxico
 - 3.2. Motivação para ser professor
 - 3.3. Que preocupações/cuidados nas aulas e na correção de testes?

INCLUDIT III

3.4. Como atua perante um aluno disléxico?

4. Definição pessoal de dislexia

Análise dos Dados

A entrevista permitiu a recolha e seleção de informação útil ao estudo. Do ponto de vista das habilitações académicas e da situação profissional, ambos os entrevistados são licenciados, em cursos de via ensino, um em Ciências Religiosas (Professor 1) e o outro em Biologia e Geologia (Professor 2), com 11 e 30 anos de serviço respetivamente. Ao longo do seu percurso escolar nunca tiveram apoio especializado ou outro para os auxiliar a vencer as suas dificuldades.

Quadro n.º 1 – Percurso Escolar (insucesso, causas, esforço, motivação e método de estudo)

	Professor 1	Professor 2
Insucesso	O meu percurso escolar foi muito atribulado . Reprovi 5 vezes Chumbei no 2.º, no 4.º, no 6.º, no 7.º e no 8.º.	O meu percurso escolar foi normal , até ao 7.º ano, atual 11.º ano, sem problemas. Depois quando fiz o ano propedêutico andei a patinar,
Causas para o insucesso/ dificuldades	entrei na escola primária com sete anos porque diziam que tinha um atraso no desenvolvimento. Não socializava e tinha problemas de fala... Lembro-me que era muito lento a escrever, hesitava muito a ler..	tinha falta de bases a nível da língua , melhor, das línguas. Nunca gostei de línguas mas procurei sempre uma justificação racional. E para todas as disciplinas tinha que ler , o que era um problema.
Esforço, Motivação e Recompensas	Fiz muitos exercícios e melhorei muito. Não atingi os objetivos e reprovei no 4.º ano, mas melhorei muito. Estudava porque gostava , ficava curioso para saber isto ou aquilo, e muitas vezes ouvia frases "se não fossem os teus erros tinhas 100%, assim tens negativa. "	Estudava porque gostava e queria perceber o mundo Nem sempre os resultados compensavam o esforço
Método de Estudo	A forma de ultrapassar as dificuldades eram várias. Em casa, era trabalhar muito, ler um parágrafo duas ou três vezes, até perceber a ideia. Fazer sempre todos os trabalhos de casa , mas era	Há que ultrapassar as dificuldades, trabalhar, trabalhar, não há outra hipótese . Sei que trabalhava muito mais que os meus colegas. Comecei a estudar de outro modo e mais.

INCLUDI III

	Professor 1	Professor 2
	<p>difícil pois tinha uma falta de bases incrível.</p> <p>O que funcionava mesmo era estar atento, cumprir com o que me pediam, nunca ficar ao meio na planta da sala e trabalhar muito.</p>	<p>Tinha que estudar muito mais que os outros, reler para que a matéria fizesse sentido. Escrevi muito para memorizar mais facilmente e para pôr as ideias em ordem.</p> <p>estudava muito. Gastava muito tempo a ler, reler e escrever.</p>

Parece-nos evidente que o Professor 1 é/foi muito marcado pelas suas dificuldades “muito atribulado” como o próprio refere e pelo seu percurso de vida. Teve um percurso escolar muito negativo, foi discriminado e mal tratado por colegas e professores, teve professores que o magoaram física e psicologicamente, professores sem experiência e professores que lhe mostraram o valor do saber, a curiosidade, o espírito determinado e confiante. Por outro lado, o Professor 2 sentiu as dificuldades da dislexia mais tarde, quase em idade adulta e de modo mais pacífico, afirmando que “foi normal”.

Para o primeiro, o insucesso escolar e social foi uma presença constante no seu percurso enquanto para o segundo esse insucesso não se fez sentir, embora tenham surgido dificuldades mais tarde, no ano propedêutico e na universidade.

Ao abordarmos o insucesso escolar enquanto categoria de análise surgem intimamente relacionadas as causas para essas dificuldades. Os dois testemunhos dizem que nunca tiveram apoio especializado ou outro, ultrapassaram as dificuldades com muito esforço, trabalho e dedicação. Os professores destacam a dificuldade em ler, decifrando e compreendendo (Cf Ferreira, 2012). O Professor 1 releva a dificuldade de decifração e o Professor 2 a dificuldade na compreensão. No entanto os dois referem, enquanto Método de Estudo, o ler repetidamente para perceber e memorizar o conteúdo, i.e. a leitura constituía o problema para o processo de aprendizagem e era a solução para a memorização. Um outro método de estudo referido é a repetição, a automatização e a exercitação (“Fiz muitos exercícios”- P1 e “trabalhar, trabalhar, não há outra hipótese”- P2). De facto, estes professores disléxicos deixam claras duas das grandes dificuldades dos disléxicos em geral, a leitura e a memória. Pinto (2001:14) defende que a prática e o treino frequentes de uma matéria, disciplina ou curso, aliado a critérios de realização elevados e ao uso periódico de momentos de avaliação de conhecimentos produz aquilo a que se chama uma superaprendizagem”.

Quadro n.º 2 – Na escola: relação professor/aluno e o professor ideal

	Professor 1	Professor 2
Relação professor/aluno	<p>Lembro-me que a professora do 1.º ano queria que eu fosse mais rápido e tentava pressionar-me através da agressividade: gritava com uma voz horrível, batia-me desalmadamente, quando ia ao quadro pegava-me na cabeça e espetava-a contra o quadro, ficava a fazer os trabalhos em atraso na hora do recreio. Ficava de castigo e sem brincar.</p> <p>No 3.º e 4.º ano, tive um outro professor e tudo mudou. Dá-se um grande clique em mim. Sentia-me mais integrado, sentí no professor um amigo, recomendou que fosse ao psicólogo.</p> <p>Ao repetir o 4.º ano, tive uma nova professora e voltei aos castigos e a escrever 20 vezes isto, 20 vezes aquilo...</p> <p>Mas tive uma professora de ciências que me marcou, motivava muito os alunos, elogiava-nos quando fazíamos as coisas bem. Foi a professora que mais me marcou.</p> <p>Tive professores que incentivavam outros que desanimavam, uns que batiam, outros que eram pacientes.</p> <p>as perspetivas vão mudando consoante os professores que vamos tendo. Tive professores que me deixavam muito curioso e que me faziam sentir capaz e de descobrir conhecimento.</p>	<p>os professores também influenciam de modo muito importante.</p>
Professor Ideal	<p>Ainda hoje é assim, prefiro uma pessoa concisa mas clara do que a que fala muito, cansa e é preciso muita atenção.</p> <p>Em aula, era muito bom quando tinha professores que me motivavam, que confiavam que era capaz, e sobretudo com discurso claro e várias estratégias para explicar.</p>	<p>Para mim, os professores que melhor explicavam eram os que tinham um discurso claro, e insistiam nos conceitos básicos.</p>

INCLUDI III

Relativamente à importância e à influência da relação professor/aluno, os professores assumem ser vital ao processo de ensino-aprendizagem. Dão particular relevo à afetividade, à motivação e ao incentivo, reforçando empiricamente as perspetivas de Damásio (1995) e de Vygotsky (1998), que atestam que o desenvolvimento cognitivo e o emocional constituem uma unidade holística, operativa e sistémica. Isto é, para além da motivação intrínseca ao sujeito, a motivação extrínseca ou a combinada resultam numa força motriz para a estabilidade, confiança e a aprendizagem (Lourenço e Almeida de Paiva (2010). Referem também que preferem professores com discurso claro e conciso pois é mais fácil manter a atenção e compreendê-los.

Quadro n.º 3 - Motivação

	Professor 1	Professor 2
Motivação para Continuar	<p>Continuei a estudar porque as perspetivas vão mudando...</p> <p>se os outros conseguiam, também nós conseguiríamos, mas não podíamos desistir.</p> <p>Para além de alguns professores, de bons amigos, amigos verdadeiros tenho uma motivação enorme que é contrariar quem me diz "não és capaz".</p> <p>Tirei o curso porque não desisti, ouvia uma voz interior (e é preciso saber o que isto é) e porque tive dois colegas, verdadeiros amigos, também professores de Moral, que estudavam comigo nas vésperas dos exames.</p>	<p>Na Faculdade, foi horrível, para terminar, no terceiro ano, tive que arranjar força de vontade para não desistir. Também era mais adulto, tinha mais maturidade, encarei a coisa de forma diferente. E lá se fez.</p>
Motivação para ser Professor	<p>Quis ser professor para poder dar conhecimento e poder auxiliar os alunos a serem melhores pessoas.</p>	<p>O que me motivou a ser professor foi gostar de ensinar. Sinto-me bem, ensinar é uma dádiva, é contribuir para a formação dos homens de amanhã.</p>

Relativamente às motivações para ser professor, percebe-se que o Professor 1 recebia força para continuar das pessoas (professores e amigos), que não o magoavam. Mostra-se também uma pessoa com estímulos intrínsecos, ou seja, queria vencer os desafios/obstáculos quando lhe diziam que não era capaz, ou seja para além da motivação intrínseca, constituída por autodeterminação e resiliência, é recetivo, sensível à motivação externa (pessoas que o humilhavam e maltratavam). Verifica-se que este indivíduo é movido por uma força de vontade e determinação exponencial.

Quadro n.º 4 – Ser professor disléxico na sociedade

	Professor 1	Professor 2
Descoberta da Dislexia	Tinha 33 anos e dois anos de ensino. Descobri que era disléxico numa ação de formação na escola. Tudo o que a formadora, Dr. ^a Helena Serra, dizia adequava-se a mim. Identifiquei todos os sintomas, aí o muro que tinha à minha frente ruiu.	Soube que era disléxico aos 10 ou 11 anos. Fiz uns exames, não me lembro bem ... Acho que assumi a dislexia como uma característica minha. Tinha que viver com ela e ultrapassá-la sempre que me atrapalhasse.
Os Disléxicos na Sociedade	Acho que a sociedade deveria, primeiro estar mais informada, depois ter mais sensibilidade para com as pessoas com dificuldades. Os pais não devem esperar, devem atuar, procurar ajuda. O que se esconde aparece pior mais tarde.	Penso que os disléxicos, atualmente, são muito protegidos, pela escola, pela família e isso não lhes faz bem mais tarde. A escola não devia dar apoio, devia criar-lhes autonomia e responsabilidade.
Adulto disléxico	O percurso de vida dá-nos força, encontramos formas de ir andando.	Ultrapassei o peso de ser disléxico, mas quando estou muito stressado o meu raciocínio falha, atrapalho-me, bloqueio. Tenho que estar sempre concentrado...
Ser Professor Disléxico	Consigo ajudá-los e passar-lhe confiança.(...) Identifico as minhas dificuldades no desempenho deles. Preparo as aulas com atenção pois quando mais preparado estiver, menos exposto fico. Para fazer ou corrigir testes tenho que estar calmo e descansado. Se estiver muito cansado, prefiro não ver.	Quando encontro alunos disléxicos, trato-os por igual, ajudo-os se precisarem, mas tento que sejam autónomos porque assim é que vão vencer. Insisto na conquista e na força de vontade e responsabilidade que têm que ter. As minhas aulas estão e são todas preparadas para o suporte em power point, para me dar mais segurança e depois nas aulas faço esquemas que organizam mentalmente os alunos. Corrigir os testes requer atenção, concentração.

Constata-se que os entrevistados, apesar de percursos tão díspares, têm a mesma motivação para viver como adultos disléxicos e para lecionar, ou seja vencem obstáculos diariamente, e visam dar conhecimento e contribuir ao mundo, seja auxiliando os alunos a vencer as dificuldades seja a contribuir para a formação do mundo e do sujeito. Pode-se afirmar que são indivíduos motivados, intrínseca e extrinsecamente.

INCLUDIT III

Embora tenham descoberto a dislexia com idades muito diferentes, em idade adulta, o Professor 1 e no início da adolescência o Professor 2, verifica-se que o diagnóstico, a revelação da dislexia foi uma resposta às suas preocupações e dificuldades. Principalmente para o Professor 1, foi o início de uma nova vida, afirma metaforicamente “o muro que tinha à minha frente ruiu”, foi o perceber das suas dificuldades e tentar colmatá-las com trabalho adequado. Por isso também defende que uma sociedade informada atua sobre os problemas de modo mais eficaz e responsável. O Professor 2 assume a dislexia como uma característica intrínseca com a qual tem que viver autonomamente.

Enquanto profissionais de educação têm as mesmas preocupações, ou seja, planificam e preparam as aulas com cuidado, para se exporem menos, e quando corrigem testes tentam fazê-lo quando não estão muito cansados. Ambos assumem que o cansaço e o stress os torna mais frágeis.

Quadro n.º 5 – Definição pessoal de Dislexia

	Professor 1	Professor 2
Definição Pessoal de Dislexia	(silêncio). A dislexia, antes de saber que a temos, é uma dor de cabeça, uma complicação, é um fechar de portas, é uma dificuldade em avançar com receio de errar. Depois da descoberta, é enfrentar o problema e não desistir, é procurar melhorar todos os dias. É saber ser humilde, aceitar e pedir ajuda porque se querem vencer todos os obstáculos, estar determinado a viver entre equilíbrios e desequilíbrios.	(silêncio) A dislexia para mim é uma barreira que é perfeitamente ultrapassável desde que haja trabalho e muita força de vontade. Com trabalho todo o disléxico vence.

Os entrevistados sentem que a dislexia é um obstáculo contornável mas que exige muito trabalho e determinação. Acreditam que são capazes como os outros e que têm dificuldades que os cansam mas que funcionam também como alavanca para a conquista e a não desistência. Infere-se a sensação de uma conquista penosa mas possível.

Conclusões

De modo sucinto, referimos que a dislexia enquanto dificuldade, desordem ou disfunção proporciona às pessoas momentos de desânimo e cansaço mas também percebemos com os professores disléxicos entrevistados que a motivação, a determinação e a resiliência são características que desenvolveram e que os ajudam a vencer os obstáculos diários. Três aspetos sobressaem destas entrevistas: há uma sensibilidade e

INCLUDIT III

compreensão para com os alunos com dificuldades; a motivação intrínseca é uma das alavancas para os disléxicos atingirem o sucesso e vencerem as dificuldades; enquanto professores, a planificação e a gestão do tempo são duas capacidades que suportam e estruturam a prática profissional.

Podemos encontrar casos semelhantes, nas associações de professores disléxicos pelo mundo fora e destacamos a ANAPEDYS, em França, e DTA, em Inglaterra. Ficou claro também que a motivação intrínseca é um dos pilares do sucesso, a afetividade, a compreensão e a interajuda são estruturas que permitem a edificação de um sujeito disléxico.

Com a nossa amostra, foi possível perceber que os problemas dos alunos disléxicos, que tão bem conhecemos, são os problemas dos adultos disléxicos. O que difere são as conquistas ou seja a autonomia, a responsabilidade, a determinação e a resiliência, dimensões que garantem ao disléxico o sucesso na vida. Terminamos com uma frase de Charles Dickens que se adequa não só ao tema da nossa comunicação mas também à realidade destas pessoas: "Cada fracasso ensina ao homem algo que ele precisava de aprender."

Referências bibliográficas

Bardin, L.(2009). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, LDA.

Borges, P.. (2007). Professores: imagens e auto-imagens. Lisboa: Universidade de Lisboa .

Damásio, A. (1995). O Erro de Descartes, Lisboa: Temas e Debates.

Ferreira, A. (2009). Ser professor. Porto: ISET . Dissertação de mestrado em educação área de especialização de administração educacional.

Ferreira, P. (2012). Método Fonografema – um percurso literário para a aprendizagem da lectoescrita. A dislexia em Tese. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. 10-27.

Forrester, J. C. (2008). Thinking creatively; thinking critically. Asian Social Science, 4(5), 100-105.

Gamboa, V. et alii. (2013). Validação da versão portuguesa da situational motivation scale (sims) em contextos académicos. in, Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. 4967-4981.

Giasson, J.. (2005). La lecture. De la théorie à la pratique. Bruxelles: de Boeck.

INCLUDIT III

Juste, M. & Morante, J.. (2013). Influencia de la motivación docente en el rendimiento discente. In, Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.4996-5012.

Lourenço, A.; Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem,. In, Ciências & Cognição; Vol 15 (2): 132-141 . <http://www.cienciasecognicao.org>

Pinto, A. C. (2001). Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In B. Detry e F. Simas (Eds.), Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores (pp. 17-54). Lisboa: Edinova.

Rodríguez, S. et alii. (2013). Perfíles de autoeficacia docente y motivación de los estudiantes en la universidad. In, Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. 4739-4751.

Teixeira, M.. (org.) (2002). O Estado da Educação pela Voz dos Seus Profissionais. Análise dos resultados da consulta nacional da FNE: Porto: ISET.

Toca, M.& Galasso, B.. (2013). A afetividade como mecanismo de mediação para o desenvolvimento da criança. In, Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. 4666-4679

Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed. Porto Alegre: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S.. (2008). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Conceção de um Serviço de Apoio à Inclusão em eLearning (SAIeL) para uma universidade de ensino a distância

Cristina Neto (Universidade Aberta, Portugal)

António Teixeira (Universidade Aberta, Portugal)

Lina Morgado (Universidade Aberta, Portugal)

Resumo:

O projeto Serviço de Apoio à Inclusão em eLearning (SAIeL) é um projeto concebido no âmbito do mestrado em Pedagogia do eLearning para a obtenção do grau de mestre e integrado no Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) da Universidade Aberta. O projeto desenvolveu-se em torno da seguinte pergunta de partida: Cumprindo o seu papel social de Educação para Todos, de que forma podem as instituições de ensino superior facilitar ativamente o acesso e o sucesso de cidadãos com Necessidades Educativas Especiais que desejem estudar em regime de eLearning?

Constituindo o ensino a distância de nova geração, uma opção com características bastante vantajosas para os cidadãos com Necessidades Educativas Especiais, pretende-se também atrair mais cidadãos para esta modalidade de educação, através da oferta e divulgação de condições mais apelativas e que encorajem as pessoas com Necessidades Educativas Especiais a prosseguir os seus estudos ao nível superior, reduzindo as barreiras e promovendo os fatores de inclusão.

Procurou-se delinear um projeto de serviço que possa responder às necessidades identificadas a partir de um conjunto de fatores: i) da investigação sobre a resposta a esta problemática por parte dum conjunto de universidades de Ensino a Distância, ii) das boas práticas já existentes em instituições de ensino superior portuguesas e iii) do estudo das perceções recolhidas junto dos vários intervenientes: estudantes, professores e cidadãos com NEE.

Neste quadro foram definidas 3 fases para a elaboração do projeto: (1) auscultação dos intervenientes e levantamento de necessidades; (2) enquadramento do projeto de serviço na orgânica das instituições de ensino superior a distância e (3) organização e estruturação de um projeto de serviço através da elaboração de um Regimento, no qual são estipulados os objetivos, valências, competências e forma de avaliação do serviço, de maneira a dar resposta às necessidades identificadas previamente e a prevenir situações futuras.

Palavras-chave: eLearning, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Projeto, Serviço de Apoio.

Abstract:

The project Inclusion Support Service in eLearning (SAIeL) is conceived for the master's degree course in eLearning Pedagogy and included into the Laboratory of Distance Education and eLearning (LE@D) of Open University of Portugal. The project has developed around the following starting question: Fulfilling its social role of education for all, how can higher education institutions actively facilitate the access and success of citizens with Special Needs who wish to study in eLearning?

INCLUDI III

Since the new generation of Distance Education offers quite advantageous features for students with special needs, this project also aims to attract more people to this type of education through the provision and dissemination of more attractive conditions and to encourage people with Special Needs to continue their studies in higher education, reducing barriers and promoting inclusion factors.

We tried to design a project of a service that can meet the needs identified after the research made into some Distance Learning Universities, in Portuguese regular institutions and the perceptions gathered from the various actors: students, teachers and Portuguese people with difficulties.

With this framework, 3 phases have been defined for the project design: (1) Inquiries of the several actors in the process and needs assessment; (2) organic framework in distance education institutions (3) organization and structuring of the project of the service through the draft of a document which will set its activity, jurisdiction and evaluation, in order to meet the previously identified needs and prevent future situations.

Keywords: eLearning, inclusion, project, Special Needs, Support Service

1. Enquadramento e Estado da Arte

O projeto Serviço de Apoio à Inclusão em eLearning (SAIeL) surge pela necessidade de dar resposta aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (ENEE) que desejem estudar na modalidade de educação a distância e também na tentativa de promover e divulgar todas as vantagens que este regime constitui para estes estudantes.

Assim, o grande objetivo deste projeto é o de apresentar uma proposta exequível, devidamente fundamentada e estruturada que possa responder às necessidades dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (ENEE) que pretendam frequentar o Ensino a Distância (EaD) em regime de eLearning, com sucesso.

Neste sentido, propõe-se a criação de um serviço de apoio aos estudantes e candidatos a estudantes com NEE em regime de eLearning e a todos os seus interlocutores, com objetivos e valências pré-determinados, mas com a flexibilidade indispensável para atender às necessidades de todos e de cada um. A criação de um serviço institucional especializado, simultaneamente em eLearning e no atendimento à diversidade, permitirá, por um lado, divulgar junto dos cidadãos com NEE que tenham vontade de prosseguir os seus estudos a nível superior, todas as vantagens que o eLearning lhes pode trazer e, por outro, oferecer-lhes as condições necessárias para o seu ingresso, frequência e sucesso nesta modalidade de educação, pois, embora a legislação em vigor preveja contingentes especiais para o acesso destes cidadãos ao ensino superior, deixa à responsabilidade das instituições a criação dos mecanismos necessários para a frequência e o sucesso destes estudantes.

INCLUDIT III

A revisão da literatura efetuada demonstra que existe um claro esforço de promoção de práticas inclusivas que encorajem a frequência e promovam o sucesso dos ENEE no ensino superior, em regime presencial, mas menor no caso da resposta institucional especificamente direcionada para o regime de eLearning. O estudo exploratório de Moleirinho (2013) e de Moleirinho et al. (2014a; 2014b) faz referência à existência de um Projeto Acessibilidades, na Universidade Aberta de Portugal (UAb), que nasce da sensibilidade para a temática de um grupo de docentes, não constituindo uma resposta verdadeiramente institucional, consistente e organizada.

1.1 - Práticas de Inclusão nas Universidades Portuguesas

Vários autores, entre os quais sublinhamos Antunes, Faria, Rodrigues e Almeida (2013), Fernandes e Almeida (2007) e Rodrigues et al. (2007), referem estudos que identificam um conjunto de barreiras e de fatores facilitadores da inclusão no ensino superior.

Ambientes académicos pouco estimulantes, que frustram expectativas, ou demasiado exigentes, assim como desconhecimento por parte dos professores da forma como lidar com a diferença, são fatores que explicam as elevadas taxas de abandono atingidas (Almeida et al., 2002; Tavares et al., 2000; Seixas, 2006, cf. Fernandes & Almeida, 2007). A este propósito, por exemplo Pires (2007, cf. Rodrigues et al., 2007, s/p.) realizou um estudo em que estudantes da Universidade de Lisboa referiam como barreiras ao sucesso:

atitudes discriminatórias, falta de acesso à documentação adequada, dificuldades com as metodologias e estratégias pedagógicas dos docentes, falta de recursos por parte dos docentes, falta de acessibilidades físicas, ausência de um serviço de apoio e regulamentos que prevejam as suas necessidades.

Por outro lado, as atitudes dos professores face à presença de ENEE são cruciais para o sucesso da Inclusão (Elhoweris & Alsheikh, 2006), mas também podem configurar barreiras, conforme constatado por Antunes et al. (2013, p.141):

alguns docentes no ensino superior ainda receiam que a inclusão de estudantes com NEE possa afetar negativamente o rendimento académico da turma (...) As percepções que os professores possuem atuam como filtros na interpretação da realidade e podem influenciar os seus comportamentos.

Estudos efetuados no Ensino Básico revelam que os professores reconhecem que a falta de formação inicial para as questões da Inclusão os inibe na sua prática pedagógica: "todos os docentes afirmaram que na sua formação inicial não tiveram formação específica para trabalhar com os alunos com necessidades educativas

INCLUDIT III

especiais” (Rebelo, 2011, p. 85). Esta questão, quando replicada no Ensino Superior, agrava-se pelo facto de os professores deste nível de Ensino, normalmente, não receberem formação nem inicial nem de acordo com as práticas pedagógicas (Rodrigues et al., 2007). Vernier (2012), referindo-se a estudantes com dificuldades intelectuais, refere que o seu estudo demonstra que “training for teachers about inclusion altered their perception to be more favorable of including students”, podendo daí deduzir-se que uma das formas de alterar a percepção dos professores será a formação inicial e/ou contínua na área da Inclusão.

Por sua vez, Antunes et al. (2013, p. 148) referem, no âmbito de um estudo realizado numa universidade portuguesa, que os professores – atores imprescindíveis para o processo de inclusão - demonstram “sensibilidade e abertura (...) para responder às exigências da implementação do paradigma inclusivo no ensino superior.”, o que se reflete também nas iniciativas levadas a cabo pelas universidades.

O estudo de Pires (2007, cf. Rodrigues et al., 2007, s/p.) identifica como aspetos facilitadores referidos pelos estudantes “o apoio humano, quer dos colegas, quer dos professores e funcionários, a par da existência de equipamentos e de um serviço de apoio.”

As percepções dos estudantes sem NEE influenciam o processo de inclusão, na medida em que eles são mencionados como apoios importantes (Rodrigues et al., 2007). Segundo Fernandes, Almeida e Mourão (2007), os estudantes sem NEE tendem a avaliar negativamente o impacto da incapacidade na vida académica, assim como subavaliam a qualidade de vida das pessoas com dificuldades (Riis et al., 2005, cf. Fernandes et al., 2007). Estas percepções podem conduzir à criação de baixas expectativas relativamente ao sucesso dos colegas com NEE, o que se pode tornar uma fonte de desmotivação para os visados.

Indubitavelmente, a revolução tecnológica e a introdução das TIC na reabilitação de pessoas com dificuldades e na educação foram fatores cruciais para o acesso e o sucesso dos ENEE em todos os níveis de ensino. A este propósito, Rodrigues et al. (2007, s/p.) referem que: “A evolução tecnológica e a emergência de políticas educativas que promovem a inclusão têm permitido às pessoas com deficiência novas possibilidades de estudo e trabalho, nomeadamente no acesso ao Ensino Superior.”

Estas circunstâncias facilitadoras permitiram o aumento a que se tem assistido do número de ENEE no ensino superior, conforme estatística relativa aos anos de 2007 a 2011, divulgada pela Direção Geral do Ensino Superior em 2012, a qual refere um pico de admissões em 2009. Esta nova realidade com que as universidades se confrontam e, certamente, todos os esforços que têm sido feitos no sentido da promoção de uma

INCLUDIT III

sociedade inclusiva, não serão alheios às respostas que as instituições têm criado para estes estudantes, como referem Rodrigues et al. (2007, s/p.):

A (...) presença [das pessoas com dificuldades] nestes contextos de ensino e as dificuldades sentidas no confronto com as exigências aí encontradas, levaram ao surgimento de serviços de apoio, nalgumas Universidades, para lhes dar resposta, quer sob a forma de serviços específicos a esta população, quer enquadrados em serviços genéricos de apoio aos alunos.

Para avaliar quais as condições oferecidas pelas instituições de ensino superior portuguesas aos ENEE, foram analisadas 14 páginas web institucionais de outras tantas instituições, que compreendem todas as universidades públicas portuguesas e ainda o Instituto Politécnico de Leiria (IPL), por ser um dos parceiros do GTAE-DES8. As Universidades de Lisboa, Porto e Algarve divulgam um Estatuto do ENEE. As Universidades de Lisboa, Porto e Açores referem ainda a colaboração de um tutor, seja um estudante ou um colaborador da instituição. Ao nível da Acessibilidade Web, o IPL obtém a pontuação máxima do AccessMonitor⁹ (10) e a Universidade de Lisboa a mais baixa (3,8) logo seguida da Universidade Aberta e Universidade do Minho (4,2). Quanto ao símbolo de Acessibilidade na Web está presente e a funcionar apenas em 4 instituições: Universidades da Madeira, Aveiro, Trás-os-Montes e Alto Douro e no IPL. Por outro lado, das 14 instituições, apenas 4 não divulgam oferta pedagógica em regime de eLearning, pelo que é necessário prever apoios para este regime de ensino que já está disseminado, embora ainda em complemento ao regime presencial. Também o estudo realizado por Tomás (2014) sobre as plataformas de eLearning vai no mesmo sentido.

Enquanto única instituição de ensino superior pública portuguesa especializada em Ensino a Distância (Pereira et al. 2007) foi analisada mais atentamente a situação na UAb. Neste caso, não foi possível encontrar na sua página qualquer informação sobre o assunto, apesar da referência e estudo do “Projeto Acessibilidades” nos artigos de Moleirinho, Malheiro e Morgado (2013; 2014a; 2014b), segundo o qual aquele projeto “pretende ser um espaço destinado a estes estudantes, agindo como um facilitador e mediador entre eles e a instituição.” (Moleirinho, Malheiro & Morgado, 2013, p. 240). De qualquer modo, esta referência indicia que as práticas existentes se destinam apenas aos estudantes que já ingressaram na universidade, não fornecendo qualquer informação a potenciais candidatos a estudantes. Curiosamente, apesar da Universidade

⁸ Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior.

⁹ Instrumento de avaliação da conformidade com as diretrizes WCAG 2.0, da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

INCLUDIT III

Aberta não constar publicamente como parceira do grupo de trabalho, a existência do Projeto Acessibilidades consta e está descrito na página do GTAEDES¹⁰.

1.2 - Práticas de Inclusão em Ensino a Distância

Moleirinho, Malheiro e Morgado (2013; 2014a; 2014b) fazem a caracterização das realidades de cinco universidades a distância europeias, no que se refere ao atendimento a ENEE, tendo efetuado um questionário aos seus coordenadores. Da análise aos dados apresentados constata-se que a maioria disponibiliza nas suas páginas institucionais variadas formas de responder às necessidades dos seus ENEE (todas, à exceção da Universidade do Chipre). A Open University do Reino Unido (OU) oferece um conjunto de serviços destinados a estes estudantes, desde o empréstimo de equipamento específico, adaptações nas provas, ou formulários de pedido de ajuda para requerer apoio específico e individualizado. Também a Universidade Aberta da Catalunha (UOC) prevê apoios específicos do mesmo tipo e até para eventos realizados no campus universitário, em que os estudantes podem requerer ajudas técnicas para poderem participar presencialmente. A Universidade Nacional de Educação à Distância de Espanha (UNED) divulga que acolhe quase metade dos estudantes universitários em Espanha com dificuldades, pelo seu caráter de ensino semipresencial. Dispõe de técnicos de apoio aos estudantes, assim como técnicos de apoio aos docentes e técnicos de inserção laboral, tudo na perspetiva da promoção da igualdade de oportunidades. Disponibiliza um vídeo de apresentação onde explica o serviço existente, quais as suas linhas de ação e quais as adaptações efetuadas para dar resposta aos seus ENEE.

Nos questionários realizados pelas autoras apurou-se que, nos países onde não existe legislação específica para o ensino superior (Holanda e Chipre, tal como Portugal), as Universidades organizam-se autonomamente na forma como acolhem os seus estudantes com NEE. A Universidade do Chipre adotou a regulamentação em vigor referente à escolaridade obrigatória. Em Espanha e no Reino Unido existe legislação específica para a frequência do ensino superior, por ENEE.

Numa análise à documentação disponível nas páginas das universidades referidas no estudo Moleirinho, Malheiro e Morgado (2013; 2014a; 2014b), comparou-se o número de estudantes com NEE com o número

¹⁰ Informação recolhida na página do GTAEDES: <http://aminharadio.com/gtaedes/uap>

INCLUDiT III

total de estudantes de cada universidade e apurou-se que, ao comparar os valores obtidos entre as universidades europeias e o da Universidade Aberta (0,67%), verifica-se um diferencial de mais de 60% em relação ao valor mais baixo, o qual ocorre na UOC, o que parece indicar que muito pode ainda ser feito para rentabilizar as potencialidades que o EaD online pode oferecer aos ENEE. Ressalva-se o facto de os dados disponíveis se referirem a anos diferentes, embora todos após 2011.

1.3 - Iniciativas a nível internacional

A nível intercontinental, o projeto ESVI-AL11, promove a perspetiva da Educação para Todos e da Igualdade de Oportunidades, ao nível do EaD. Este projeto, financiado pela União Europeia, integra 7 universidades de outros tantos países da América Latina, 3 universidades europeias (entre elas, a Universidade de Lisboa) e 4 organizações internacionais ligadas à diferença. O seu objetivo específico é melhorar a acessibilidade do EaD Online, através da criação e implementação de metodologias que estabeleçam um modelo de trabalho para o cumprimento de requisitos e procedimentos uniformizados de acessibilidade em contexto de formação virtual¹². Os grupos de trabalho criados têm produzido documentos orientadores para a concetualização de planos de estudos que sejam promotores da Igualdade de Oportunidades, respeitando as necessidades sociais, de sustentabilidade e de empregabilidade das pessoas com dificuldades.

Na Europa, embora direcionado para o ensino presencial, o projeto EADHE – European Action on Disability within Higher-Education, congregou os esforços de várias universidades europeias para o desenvolvimento de linhas orientadoras para a inclusão no ensino superior, levantamento de necessidades, apresentação de boas práticas, ferramentas e iniciativas identificadas nas universidades parceiras e recomendações para a inclusão, entre outros documentos.

Daqui decorre, não só uma sistematização dos trabalhos e tendências na área dos projetos educativos acessíveis – virtuais ou não - (Argueta, Teixeira e Guzman, 2013), mas também um conjunto de orientações produzidas por estes projetos internacionais que podem constituir instrumentos de trabalho e de boas práticas para a persecução dos objetivos que se pretendem alcançar com o Serviço de Apoio à Inclusão em eLearning.

¹¹ Educación Superior Virtual Inclusiva – América Latina

¹² Retirado e traduzido do site do projeto: http://www.esvial.org/?page_id=9

2 - Metodologia

Em termos metodológicos, o desenvolvimento deste projeto enquadra-se na design-based research (DBR) (Dede, 2005; Anderson, 2007) sustentado por questionários e uma entrevista enquanto método de investigação qualitativo, utilizado em conjunto com outras técnicas de análise. Desenrolou-se em 3 fases: (1) Auscultação dos intervenientes e levantamento de necessidades; (2) Enquadramento do serviço na orgânica das instituições de ensino superior a distância e (3) Organização e estruturação dum projeto de serviço através da elaboração de um Regimento, documento orientador da sua atividade, no qual são estipulados os objetivos, valências, competências e forma de avaliação do serviço, de maneira a dar resposta às necessidades identificadas previamente e a prevenir situações futuras.

2.1 - 1ª FASE - Auscultação dos Intervenientes

A auscultação dos intervenientes é um passo imprescindível que deve ser cuidadosamente preparado, sendo importante determinar quais as dificuldades sentidas, quer pelos próprios estudantes quer pelos seus interlocutores na Universidade e quais as suas propostas para tentar ultrapassá-las. Por outro lado, é também importante obter a opinião de outros cidadãos com NEE sobre a frequência do ensino superior, em regime de eLearning. Para a elaboração deste projeto, entende-se por "intervenientes", os ENEE que frequentam a UAb, candidatos e potenciais candidatos a estudantes com NEE e docentes que lecionem em regime de eLearning.

2.1.1 - Situação na UAb

Foram solicitados aos serviços da instituição números e dados atualizados sobre os estudantes matriculados no ano letivo de 2014/2015 com NEE. Para apuramento das perceções dos estudantes, considerou-se o estudo de Moleirinho (2013), que fez este levantamento relativamente aos anos letivos de 2010/11 e 2011/12. Tendo surgido a oportunidade, realizou-se também uma entrevista presencial semi-estruturada a um estudante de mestrado da UAb, com dificuldades motoras graves (tetraplegia), que também tinha frequentado e concluído a sua licenciatura nesta instituição.

2.1.2 - Candidatos e Potenciais Candidatos a Estudantes de eLearning, com NEE

Para obter a perceção dos portugueses com NEE sobre a frequência do ensino superior, em regime de eLearning, optou-se pela elaboração de um inquérito por questionário online, destinado a cidadãos com NEE,

INCLUDIT III

que tivessem ou não frequentado o Ensino Superior, para tentar identificar as barreiras e os fatores de inclusão que influenciam as suas decisões nesta matéria.

Para divulgação do questionário contactaram-se diversas associações ligadas à diferença, através de email e das redes sociais, assim como os serviços de apoio à Inclusão que se identificaram nas diversas Universidades portuguesas.

Para a construção e disponibilização do questionário utilizou-se a plataforma LimeSurvey, pelo seu carácter institucional e por possibilitar a obtenção automática das folhas de dados e dos gráficos. O questionário esteve disponível cerca de dois meses. Os dados recolhidos encontram-se ainda em fase de tratamento.

2.1.3 – Docentes da UAb

Relativamente aos docentes, foi aplicado um inquérito por questionário online divulgado através de solicitação aos diretores de departamento. O questionário pretende apurar a frequência com que os professores se deparam com estudantes com NEE, a informação que recebem sobre os estudantes, quando a recebem e quem a transmite, o tipo de formação que possuem para lidar com estas situações, como adequam as suas práticas à presença de um estudante com NEE e a sua perceção sobre o efeito das suas práticas nos estudantes. Foi também utilizada a plataforma LimeSurvey no domínio da UAb. O questionário esteve disponível cerca de um mês. Os dados recolhidos encontram-se ainda em fase de tratamento.

2.2 – 2ª FASE - Enquadramento na Orgânica das Instituições de Ensino Superior a Distância

A análise da legislação nacional referente à organização das instituições de ensino superior foi o ponto de partida para a proposta de inclusão do serviço num organograma-tipo. Assim, é estabelecido, no ponto 4 do artº 11º da Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro, que: “Cada instituição de ensino superior tem estatutos próprios que, no respeito da lei, enunciam a sua missão, os seus objectivos pedagógicos e científicos, concretizam a sua autonomia e definem a sua estrutura orgânica”. Ao abrigo desta legislação, as instituições organizam-se autonomamente. Foram, então, analisadas as estruturas orgânicas das várias universidades portuguesas, do IPL e de 3 universidades abertas europeias (UNED, UOC e OUUK) e verificou-se que a maioria (69%) está diretamente dependente dos órgãos máximos das instituições e os restantes enquadram-se nos serviços de ação social ou serviços académicos, os quais também dependem das respetivas reitorias ou presidências (no caso do IPL).

INCLUDI III

Parece, então, ser consensual a atenção que as instituições reservam para estes serviços de apoio, facto que parece prender-se com a transversalidade do serviço relativamente ao apoio prestado às várias valências da instituição.

Considerações finais

A proposta de Regimento do Serviço de Apoio à Inclusão em eLearning encontra-se em fase de elaboração, a aguardar o tratamento dos dados recolhidos nos questionários aplicados aos cidadãos com NEE e aos docentes da UAb. No entanto, pode adiantar-se que este regimento pretende ser um documento aberto, orientador do funcionamento do Serviço e um ponto de convergência de todas as estruturas da instituição, nas questões relativas aos estudantes, candidatos a estudantes e ex-estudantes com NEE. Desta forma, pretende-se que seja o próprio serviço, regulamentado pelo referido regimento, que sugira práticas pedagógicas e políticas institucionais aplicáveis a toda a instituição. A proposta final, embora já esteja elaborada, não se encontra ainda aprovada, pelo que não poderá ser ainda divulgada.

3 – Referências Bibliográficas

3.1 - Obras e Artigos Citados

Anderson, T. (2007). Design-Based research: A new research paradigm for open and distance Learning.

Disponível em: <http://www.slideshare.net/terrya/design-based-research-new-research-paradigm>

Antunes A., Faria, C. P., Rodrigues, S.E., & Almeida, L. S. (2013). Inclusão no Ensino Superior: Percepções de Professores em uma Universidade Portuguesa. *Psicologia em Pesquisa*. UFJF 7(2), pp.140-150.

Argueta, R., Teixeira, A. e Guzman, J. (2013). Sistematización del proceso de análisis de un proyecto educativo virtual accesible, In Teixeira, A. et al. (Eds). *Actas do IV Congresso Internacional sobre Qualidade e Acessibilidade da Formação Virtual*, pp. 46-56, Lisboa.

Dede, C. (2005). Why design-based research is both important and difficult. *Educational Technology*, 45, 1, January-February, 5-8.

Elhoweris, A., & Alsheikh, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1), 115-118. Disponível em: [http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/arti-](http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2006&v=21&n=1)

[cles.cfm?y=2006&v=21&n=1](http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2006&v=21&n=1)

INCLUDIT III

Fernandes, E. & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, 7-14. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8665>

Fernandes, E., Almeida, L. & Mourão, J. (2007). Inclusive University Education viewed by the non disabled students. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 7(1), p.169-178. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8666/1/D07_8547_InclusiveCollegeEducationViewedbytheNonDisabledStudents_final.pdf

Moleirinho, M., Malheiro, S. & Morgado, L. (2014a). Estratégias e Práticas Institucionais de Educação Online Acessível: o caso das Universidades Abertas europeias. *Actas da Conferência Internacional para a Inclusão - Includit*, Instituto Politécnico de Leiria 3 - 5 de julho.

Moleirinho, M., Malheiro, S. & Morgado, L. (2014b). Estratégias e Práticas numa Abordagem Digital Inclusiva em universidades abertas europeias: estudo exploratório, Livro de Resumos VIII SEMIME 2014- Exclusão Digital na Sociedade de Informação, Lisboa 30 -31 de janeiro,

Moleirinho, M., Malheiro, S. & Morgado, L. (2013). Contributo Exploratório para uma Abordagem Digital Inclusiva: o Caso das Universidades de Ensino a Distância. In Teixeira, A. M., Bengochea, L. & Hilera, J. R. (Eds.) (2013). *Para uma Formação Virtual Acessível e de Qualidade. Actas do IV Congresso Internacional sobre Qualidade e Acessibilidade da Formação Virtual (CAFVIR 2013)* (p. 237 a 244). Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.esvial.org/cafvir2013/documentos/LibroActasCAFVIR2013.pdf>

Pereira, A., Mendes, A., Morgado, L.; Amante, L. & Bidarra, J. (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta. Para uma Universidade do Futuro*, Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <http://repositorio.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>

Rebelo, M. (2011). *Conceções e práticas do 2º e 3º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa*. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/122/1/Concep%C3%A7%C3%B5es%20e%20pr%C3%A1ticas%20de%20professores%20do%202%C2%BA%20e%203%C2%BA%20ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico.pdf>

INCLUI T III

Rodrigues, S., Fernandes, E., Mourão, J., Almeida, L., Soares, A.P., & Veloso, A. (2007). Estudantes com deficiência no ensino superior: Perceção dos fatores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso académico. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. & Almeida, L. (Eds.) (2007). Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8667/1/Artigo%20%20Actas%20Congreso%20psicopedagogia%20-%20S.pdf>

Tomás, C. (2014). A Acessibilidade das Plataformas de Elearning em Instituições de Ensino Superior Público em Portugal: Contributos Iniciais. Aveiro: ISCIA. Disponível em: <http://www.panoramaelearning.pt/wp-content/uploads/2014/04/AcessibilidadeElearningESPP.pdf>

Vernier, K. M. (2012). The effects of training on teachers' perceptions of inclusion of students with intellectual disabilities. All Graduate Reports and Creative Projects. Disponível em: <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=gradreports>

3.2 - Legislação e Documentos de Referência Consultados

II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. (2014). Estudo do Comité Español de Representantes de Personas com Discapacidade para a Fundação Universia. Disponível em: http://www.uoc.edu/portal/_resources/ES/documents/la_universitat/accessibilitat/2014_Estudio_FUniversia_CERMI.pdf

Direção Geral do Ensino Superior (2012) – Concurso nacional de acesso e ingresso no ensino superior público - Contingente especial para portadores de deficiência física ou sensorial: 2007-2011. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/65940C16-E227-4AA2-9DF1-F1478932A8EF/6064/ContDefic_0711.pdf

Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro - Regime jurídico das instituições de ensino superior. Diário da República, 1.ª série. N.º 174 (10/09/07), 6358-6389. Disponível em: http://www.crup.pt/images/documentos/legislacao/regime_juridico/Lei_n_62.2007_de_10_de_Setembro.pdf

W3C (2008). Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0. W3C Recommendation 11 December 2008. Disponível em: <http://www.w3.org/TR/WCAG20/>

Ensino de desenho a crianças com deficiência intelectual: estratégias e bases teóricas

Liane Carvalho Oleques (Universidade do Estado de Santa Catarina)

Resumo:

Apresentamos neste texto a proposta de pesquisa que vem sendo desenvolvida no curso de Pós-Graduação em Artes Visuais que visa ampliar proposições para o ensino de desenho a crianças com deficiência intelectual. A partir de estudos recentes sobre desenho infantil e estratégias para a aprendizagem de desenhos do nível de base, buscamos criar métodos de ensino considerando a importância deste para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança. Para o aporte teórico deste trabalho serão utilizados autores que tratam da ligação entre desenho, comunicação e cognição como Duarte, Darras, Luquet, bem como autores que subsidiaram no tocante a educação, arte e deficiência como Reyli.

Palavras-chaves: Desenho infantil, cognição, deficiência intelectual

Abstract:

The text contains a research proposal that has been developed in the course of Graduate in Visual Arts that aims to expand propositions for the design of teaching children with intellectual disabilities. From recent studies of children's drawing and strategies for learning Basic Level designs, we seek to create teaching methods considering the importance of this to the motor and cognitive development of children. For the theoretical framework of this work will be used authors dealing with the link between design, communication and cognition as Duarte, Darras, Luquet, and authors that supported with respect to education, art and disability as Reyli.

Keywords: childlike drawing, cognition, learning disabilities

Introdução

Apresento nesse texto parte do meu projeto de pesquisa - objetivos e as primeiras bases teóricas – destinado ao curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina/ Brasil. Assim como já relatei em trabalhos anteriores minha trajetória com o desenho infantil surgiu juntamente com a docência, vindo a me encaminhar no âmbito da deficiência e suas implicações no desenvolvimento da produção gráfica. O projeto que apresento neste texto foi parcialmente desenvolvido como plano de aula já em anos anteriores na disciplina de Arte, a qual ministrei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Florianópolis. Porém, senti a necessidade de desenvolvê-lo como um projeto de pesquisa, amparando-o teoricamente e de forma mais adequada dando continuidade ao trabalho que havia começado. Em artigos anteriores já expus, de forma parcial alguns resultados obtidos no transcorrer dessas aulas, acredito que eles serão importantes dados para encaminhar a pesquisa quando necessário.

INCLUDIT III

Assim, descrevo aqui, além do embasamento teórico que me subsidia e que será ampliado, inúmeras questões que decorreram das minhas primeiras experiências.

Considerando, portanto, minha trajetória como professora de artes nesta instituição, foi possível observar o grande número de alunos com idade avançada e com dificuldade para desenhar e compreender esquemas gráficos, bem como formas mais simples. Desta maneira surgiram algumas questões que me levaram a tentar compreender alguns motivos desta dificuldade. Esta dificuldade está relacionada a uma deficiência intelectual ou motora? Ou estes alunos não foram estimulados ou ensinados a desenhar na infância?

Considerando a importância do desenho para o desenvolvimento motor e cognitivo o projeto em questão tem como finalidade ampliar e organizar proposições e estratégias de ensino para a compreensão e aproximação do desenho para crianças com deficiência intelectual, atendidas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Florianópolis.

A necessidade de realização de um projeto de cunho metodológico partiu no momento em que comecei a perceber que grande parte dos meus alunos, entre eles alunos adultos sem comprometimento motor, encontravam-se nas primeiras fases do desenho infantil como as garatuja¹³. Pode-se relacionar esta realidade ao fato desses alunos pouco terem exercido ou desenvolvido esta prática, além do comprometimento intelectual. Já compreendendo aspectos do desenho infantil, foi possível observar a atividade gráfica destes alunos com maior atenção, surgindo inúmeras questões as quais motivaram a elaboração de um projeto que contemplasse o ensino do desenho e crianças com deficiência intelectual. É possível que crianças com deficiência intelectual aprendam a desenhar e dar sentido e significado aquilo que traçam, independente do nível de seus comprometimentos? Como possibilitar este aprendizado? Essa investigação, também, tenta preencher uma brecha, pois ainda é possível notar a escassez de trabalhos e pesquisas sobre o desenho de pessoas com deficiência intelectual.

Considerando a dificuldade em desenhar encontrada em alunos com deficiência intelectual da APAE de Florianópolis, acredita-se que por meio de recursos específicos de construção de formas geométricas e linhas retas, curvas e diagonais, visando suas generalizações para construção de esquemas gráficos usuais, crianças

¹³ O termo *garatuja* na língua portuguesa refere-se aos primeiros rabiscos produzidos pelas crianças.

INCLUDIT III

com deficiência intelectual entre 09 a 14 anos de idade da APAE de Florianópolis poderão construir esquemas gráficos do Nível Cognitivo de Base (realismo intelectual).

Construindo um mapa conceitual acerca do desenho infantil

Compreender como se estabelecem os processos intrapsíquicos tornam-se necessário à compreensão do desenho infantil. Para tanto, reconhecer que o pensamento se estrutura de forma multimodal, ou seja, pelas diversas modalidades sensoriais, é compreender que a falta de um sentido ou um comprometimento intelectual pode trazer implicações nos processos cognitivos e conseqüentemente, no modo com a criança se relaciona com o mundo.

No âmbito do desenho infantil, a cognição, a percepção sensorial e a memória são encontradas no trabalho de Duarte (1995 – 2011), amparada por autores como Darras (1998) e Luquet (1927). A autora compreende o desenho, inicialmente, em sua elaboração no plano mental como uma ponte entre os objetos e suas representações bidimensionais. Encaminhando sua pesquisa aos processos cognitivos alusivos ao ato de desenhar, Duarte delinea um caminho segundo o pensamento de Bernard Darras que prevê o desenho em um âmbito comunicacional.

Duarte busca compreender as generalizações configuracionais que aparecem no desenho da criança como maneira de identificá-lo ou caracterizá-lo. A autora interpreta o desenho infantil como um esquema gráfico estabelecido pela criança como uma sintaxe visual dos elementos mais relevantes da imagem a ser grafada, assim como coloca Duarte (DUARTE, 2008-a, p. 1290): “Os esquemas gráficos são representações simplificadas e generalizantes dos objetos do mundo”.

Deste modo, é possível compreender o desenho infantil dentro do âmbito onde a criança ao desenhar estabelece relações de generalização com o objeto a ser representado. Assim, estes objetos são sintetizados de forma que a criança representa, apenas, num primeiro momento, suas características mais gerais e significativas.

Do mesmo modo, Georges-Henri Luquet (1927) aborda questões como o Realismo Intelectual que permite à criança realizar uma configuração gráfica ou um “resumo” do objeto representado, contemplando suas formas mais significativas ou funcionais. Duarte (2007) propõe que as concepções de realismo para Luquet estão atreladas ao fato de a criança desenhar aquilo que sabe do objeto. Dependem de suas interações com aquele, ou seja, um desenho análogo a tal objeto é aquele que traduz o que a mente da criança sabe

INCLUDIT III

acerca dele, interligando-se, neste caso, ao Realismo Intelectual. Nas palavras de Duarte (2007, p. 171):

“Trata-se de diferenciar uma realidade visual de uma realidade que se poderia, talvez, denominar também conceitual.”

Darras (1998), também discorre sobre esta questão quando afirma que este modo de desenhar, conservando e salientando características gerais dos objetos de modo a realizar uma simplificação, pode ser chamada de resumo cognitivo. Deste modo, algum tipo de desenho produzido por um indivíduo pode ser repetido inúmeras vezes ou até mesmo por toda sua vida. São esquemas gráficos ou generalizações configuracionais que estabelecem uma relação comunicacional no nosso cotidiano.

Darras (1998) trabalha o desenho infantil numa perspectiva cognitiva e comunicacional e classifica essas imagens gráficas de acordo com os níveis cognitivos propostos por Eleanor Rosch nos anos 70: Nível Sub-ordenado onde há pouca abstração; relaciona-se com o pensamento visual, ou seja, o objeto representado segue os padrões da visualidade; Nível de Base no qual as abstrações seguem a mesma ordem do pensamento figurativo, funcionando como um resumo cognitivo do objeto representado; e por último o Nível Super-ordenado onde a abstração é completa.

Considerando o desenho infantil e as características formais e figurativas dos objetos, o Nível de Base remete as propriedades gerais desenhadas. Como foi salientado anteriormente, o Nível de Base, relaciona-se a simplificação e esquematização das formas dos objetos, ele é o nível mais solicitado quando se desenha esquemas gráficos usuais, destinado à comunicação e repetição. Podemos exemplificar esses desenhos usuais como o desenho de uma casa composta de um quadrado e um triângulo ou o desenho de um homem feito por crianças pequenas composto de círculo para a cabeça e duas hastes para as pernas e braços. Darras (1998, p. 08) esclarece que: “O Nível de Base é o nível de abstração cujos elementos têm ainda em comum um grande número de propriedades.” De acordo com este autor, no Nível de Base, há menos propriedades figurativas comparado ao Nível Sub-ordenado, porém elas são mais gerais e mais adequadas ao resumo cognitivo. No Nível Sub-ordenado existem mais elementos ou características figurativas, pois, destina-se a aprimorar o objeto desenho a fim de especificá-lo.

Para concluir podemos dizer que o Realismo Intelectual traduzido por Luquet (1927) correspondem ou dialogam na atualidade aos esquemas gráficos apontados por Duarte (2011) e ao Nível de Base observado por Darras (1998).

Como ensinar crianças com deficiência intelectual a desenharem?

Amparada por estes referenciais, Duarte (1995 – 2011) experimenta um método de ensino de desenho a crianças cegas. Esta metodologia tem por base estudos que dão à motricidade importância fundamental no funcionamento cerebral. “A memória motora permite a nós humanos e a várias espécies do reino animal a antecipação e a regulação de ações.” (DUARTE, 2008-c, p. 17). Nas palavras da autora, a imitação sensório-motora seria como um agente similar à imitação visual.

Neste sentido, Duarte (2011) ao criar uma metodologia de desenho para crianças cegas, aponta para a possibilidade de desenhar e memorizar a ação motora do traçado tendo como base as diversas modalidades de percepção da memória. Duarte cria três etapas que subsidiam o método: reação, repetição e imitação. Na reação a criança acompanha o traçado da figura sobre a mão do modelo para perceber o movimento realizado. Na repetição o movimento é repetido, é um modo de relembrar o gesto iniciado buscando a correção, a exatidão. O procedimento de imitação demanda a aprendizagem das etapas anteriores, a criança seria capaz de realizar o traçado da linha que estivera em aprendizagem. “Nesta etapa, considero que a criança já terá realizado representações mentais tanto da operação sensório-motora, da sequência do traçado, quanto da linha ou figura desenhada.” (DUARTE, 2008-c, p. 22). Segundo a autora a imitação ganha uma atenção especial nesta trajetória, pois se pretende que a criança deixe de lado o modelo e promova uma ação inteligente com base no que foi aprendido, associando ou modificando de acordo com suas intenções.

Nessa perspectiva Duarte e Piekas (2013) apontam para a necessidade do ensino das linhas e formas geométricas para a inicialização do ensino de desenhos do Nível de Base para crianças com deficiência. Criar estratégias lúdicas de exercícios de linhas e formas geométricas que venham suplantam as dificuldades dessas crianças em organizar esses desenhos no plano mental e motor torna-se base para o ensino de desenho. Em seus estudos as autoras sugerem que após as crianças experienciarem as garatujas nomeando-as e começarem a fechar o círculo, as crianças já podem começar a exercitar as linhas gráficas que as autoras denominaram de linhas estáticas e linhas em movimento. Duarte (2011, p. 67) destaca: “Um esquema gráfico é construído por meio de linhas, e por meio de formas geométricas básicas, especialmente o círculo, o quadrado, o triângulo e suas variações.”

Essas linhas podem começar a serem estimuladas pelo movimento circular repetindo o movimento de alavanca produzido pelo antebraço da criança. “Busca-se, assim, reforçar o exercício circular e espiralado com a

INCLUDIT III

linha que leva ao fechamento do círculo e com ele à possibilidade de construção gráfica das primeiras figuras." (DUARTE e PIEKAS, 2013,p. 71) Neste momento busca-se fomentar o exercício sensório motor e não a exatidão da linha.

As linhas estáticas podem ser exercitadas por jogos de liga pontos, por exemplo, essas linhas têm um ponto de partida e um ponto de chegada. Em nossos estudos as linhas verticais e horizontais foram associadas aos sons TAM/TUM respectivamente. Assim as crianças ao desenharem uma linha vertical, conseqüentemente associavam ao som TAM, por exemplo, para desenhar a chuva era necessário vários sons TAM, TAM, TAM ou para desenhar um quadrado associamos a sequência TAM, TUM, TAM, TUM. Entendemos que estas associações facilitam e fomentam a memória motora da criança no momento do desenhar.

As linhas em movimento "(...) requerem a repetição e a manutenção de um mesmo tipo de grafia criando o movimento." (DUARTE e PIEKAS, 2013,p. 77). Um bom exemplo de linhas em movimento é uma sequência de linhas combinando linhas verticais e horizontais ou linhas côncavas e convexas, bem como as linhas diagonais. Esses exercícios vão estimular a grafia das formas geométricas como o quadrado e o triângulo ou propiciar o desenho das pétalas de uma flor ou as asas de uma borboleta.

Da mesma maneira o aprendizado das formas geométricas tem importância singular nesse processo. Duarte e Piekas (2013) mais uma vez sugerem começar pelo círculo e a ovoide seguindo o movimento natural infantil. O quadrado e o retângulo já requer um movimento motor mais controlado, pois exige uma sequência de linhas verticais e horizontais grafadas em diferentes direções. Dessa forma, o quadrado e o retângulo obedecerão ao movimento da esquerda para a direita, começando por uma linha vertical ascendente. O quadrado e o retângulo são figuras essenciais na construção do desenho da casa, assim como o triângulo. Ainda segundo as autoras o triângulo deve ser começado pela linha de base da esquerda para a direita. Para facilitar a construção das linhas diagonais, sugere-se fazer um ponto no alto e na mediatriz dessa linha de base para orientar a realização dessas linhas. Duarte e Piekas (2013, p. 78) ressaltam a importância desses métodos de ensino: "Para crianças com necessidades educacionais especiais, esses exercícios podem representar uma enorme dificuldade a ser ultrapassada."

Após a compreensão do traçado e da sua repetição em múltiplos exercícios, a criança mais segura poderá alterar a sequência de produção desta figura geométrica, em função dos detalhes que surgirem na confecção dos desenhos (...) (DUARTE e PIEKAS, 2013,p. 83)

INCLUDIT III

Seguindo esta perspectiva, pretende-se organizar estratégias e proposições de ensino de desenho que ampare a dificuldade que crianças com deficiência intelectual têm em desenvolver um repertório gráfico consistente, ampliando-o e permitindo melhor entendimento das relações semióticas estabelecidas no mundo. Neste sentido, proporcionar espaços de problematização de imagens e práticas das Artes Visuais.

Considerações finais

A motivação para elaborar um projeto que contemplasse o ensino do desenho para crianças com deficiência intelectual foi salientada pelo fato de grande parte de alunos adultos atendidos pela APAE de Florianópolis encontrarem-se nas primeiras etapas do desenho infantil como as garatujas ou realismo fortuito – considerando as etapas de Luquet (1927). Alguns objetivos específicos nortearam o desenvolvimento desta pesquisa como: buscar compreender o desenho destas crianças, bem como ensiná-las a desenhar, ou seja, a dar significado e sentido a suas grafias, a compor suas produções gráficas de forma organizadas no papel, proporcionando a criação de repertórios imagéticos a partir do desenho; ampliar as relações semióticas construídas no desenho e auxiliar o desenvolvimento e amadurecimento da linguagem por meio do desenho. Pretende-se, assim reconhecer o desenhar como um ato significativo e integrante do desenvolvimento infantil.

Partindo deste princípio percebeu-se a necessidade da criação de um plano de ensino que possibilitasse ao educando ainda criança, a compreensão e apreensão das formas dos objetos por meio da observação, experimentação e atividades lúdicas que fomentem a criação de imagens. Pretende-se que através de formas tridimensionais e da imitação motora das linhas e formas do desenho, posteriormente este aluno seja capaz de compor de maneira organizada no plano bidimensional. Considero que este tipo de iniciativa seja um elemento catalisador no avanço da linguagem do educando, dando sentido e significação por meio da generalização, por conseguinte, melhor compreensão ao mundo e seus contextos. Este, talvez seja o principal benefício desta iniciativa. Reily (2004) discorre acerca desta questão quando afirma que os signos permeiam nossa linguagem. No caso de pessoas com deficiência intelectual é necessário criar acesso ao sentido e significado dos signos, por meio de um veículo acessível ao deficiente.

Para Vygotsky, proponente maior da abordagem sociocultural, não são os instrumentos propriamente, nem os símbolos, que importam e, sim, os sentidos que eles possibilitam transportar. Como o homem não age sem ser por meio de um veículo sógnico, no caso da educação especial, é preciso garantir acesso ao sentido por intermédio de um sistema portador, um veículo, acessível ao deficiente, considerando o que ele é capaz de realizar. (REILY, 2004, P. 13)

INCLUDIT III

Patrocínio e Leite (2000), no artigo O desenho e suas relações com a linguagem escrita em portadores de deficiência mental trazem importantes considerações acerca do desenvolvimento do desenho e da escrita em crianças com deficiência. Amparadas por Reily, afirmam que desenho e escrita mantém estreita relação "(...) determinados por habilidades próximas de motricidade e pensamento simbólico" (Patrocínio e Leite, 2000, p. 04).

Se o pensamento simbólico, abstrato ainda não é uma constante na maioria das crianças com deficiência intelectual, é preciso criar estratégias de ensino para facilitar estas relações. Ainda subsidiadas por Reily os autores explicam que é muito difícil que as crianças com deficiência intelectual cheguem sozinhas ou, principalmente, ultrapassem as primeiras fases do desenho infantil, quando não há oportunidades adequadas para este desenvolvimento se estabeleça.

A criança não passa diretamente do rabisco ao homem cabeça – pernas. Ela desenvolve do rabisco descontrolado ao rabisco controlado (...). A criança deficiente (...), pode ficar muito tempo nesta fase dos rabiscos e, se o professor não conhece a evolução que acontece nesta fase, ele não vai saber reconhecer o desenvolvimento que a criança está tendo. (Patrocínio e Leite, 2000, p. 04)

A demanda escolar por materiais e metodologias que viabilizem melhores condições de aprendizado às crianças com deficiência sensoriais, motoras e intelectuais e projetos que priorizam a inclusão ainda é muito grande, especialmente, no Brasil. Elaborar propostas que auxiliem este aprendizado e dê condições de ensino ao professor também tem sido um foco da nossa proposta.

Nossa pesquisa encontra-se em andamento. Após a coleta de dados que consistiu em organizar propostas de ensino de desenho, aplicá-las à seis crianças com deficiência intelectual e recolher os resultados, agora estamos na fase de organização e análise desses resultados, bem como, organização das bases teóricas da pesquisa.

As reflexões apresentadas até agora denotam considerar o desenho infantil como uma prática complexa e não como um exercício automático ou como uma representação ingênua e aleatória, destituída de significação e objetivos. As pesquisas, sobre desenho infantil, com crianças com necessidades especiais, vêm ampliando os estudos nesta área de maneira relevante. Tendo em vista, o número reduzido de pesquisas na área que contemplam desenho infantil e deficiência intelectual, pensar o ensino de desenho para crianças com deficiência intelectual lança luzes de observação e de entendimento sobre a produção gráfica num contexto

INCLUDIT III

de deficiência e permite desvelar os modos de desenhar e conhecer o mundo dessas crianças, bem como, integrá-las aos processos educacionais.

Referências:

DARRAS, Bernard. (1998) A imagem, uma visão da mente. Estudo comparado do Pensamento Figurativo e do Pensamento visual. In: Recherches en communication. Paris, França, n.9. Tradução de Maria Lúcia B. Duarte.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat e PIEKAS, Mari Inês. (2013) Vocabulário Pictográfico para educação inclusiva. Curitiba: Ed. Insigth.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. (1995) O Desenho do Pré-Adolescente: Características e Tipificação. Dos Aspectos Gráficos à Significação nos Desenhos de Narrativa. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA/USP, 1995.

_____. (2007) A concepção de "realismo" em George-Henri Luquet. Anais do 16º Encontro Nacional da ANPAP, Florianópolis: UDESC, 2007. p.167-172.

_____. (2008-a) Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base. Anais do 17º Encontro Nacional da ANPAP "Panorama da Pesquisa em Artes Visuais". Florianópolis, 2008-a. p. 1283-1294.

<http://www.anpap.org.br/2008/artigos/117.pdf>

_____. (2008-b) Desenho infantil e aprendizagem – novos parâmetros. Anais do Congresso Ibero-Americano de Educação Artística, Portugal, 2008-b.

_____. (2008-c) A imitação sensório-motora como uma possibilidade de aprendizagem do desenho por crianças cegas. Revista Ciência e Cognição, Vol. 13 (2): 14 – 26, 2008-c. Disponível em:

<http://www.cienciasecognicao.org>

_____. (2011) Desenho infantil e seu ensino a crianças cegas: razões e métodos. Curitiba: Ed. Insigth.

LUQUET, Georges-Henri (1927). O desenho infantil. Porto: Ed. Do Minho, 1969.

OLEQUES, Liane Carvalho. (2010) Análise do repertório gráfico de uma criança não ouvinte: a surdez e suas implicações no desenho infantil. Dissertação de Mestrado. PPGAV/CEART/UDESC.

INCLUDIT III

PATRICINIO, Wanda Pereira & LEITE, Luci Banks. (2000) O desenho e suas relações com a linguagem escrita em alunos portadores de deficiência mental. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

REILY, Helena Lúcia. Retratos urbanos de deficiência. (2007) In: Inclusão, Práticas pedagógicas e trajetórias da pesquisa. Org. Denise M. de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Maria Aparecida Santos C. Barreto e Sonia Lopes Victor. Porto Alegre: Ed. Mediação. P. 220 – 232.

REILY, Helena Lúcia. (2004) Escola inclusiva: Linguagem e mediação. Campinas, SP: Papyrus.

Incubadora de Inclusão: Funcionalidade e Medidas Educativas no Concelho de Alcobaça

Antónia Barreto (NIDE, Escola Superior Educação Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria)

Filipe Santos (NIDE, Escola Superior Educação Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria)

Guilherme Ferreira (Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça)

Luís Filipe Rodrigues (Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça)

Sofia Manuela Gomes Vicente (Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça)

Maria João Santos (NIDE, Escola Superior Educação Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo:

Este artigo apresenta um estudo feito em 2013, cofinanciado pelo Instituto Nacional de Reabilitação I.P, que, procurando conhecer a cultura de inclusão do concelho de Alcobaça e, em particular, a criação de uma escola inclusiva, procurou conhecer em que medida os Programas Educativos Individuais (PEI) traduzem a avaliação realizada de acordo com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde. O estudo incidiu sobre 150 alunos abrangidos pelas medidas educativas previstas no DL 3/2008 no ano letivo de 2011/2012. Os resultados apontam para algumas incoerências quer na criação dos perfis de funcionalidade quer nas medidas educativas atribuídas em função desses perfis.

Palavras-chave: Programas Educativos Individuais (PEI), Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), Escola Inclusiva

Abstract:

This article presents a study conducted in 2013, co-financed by the Rehabilitation National Institute that, aiming at knowing the culture of inclusion of the Alcobaça municipality and, particularly, the creation of an inclusive school, aimed to know in what way the Individual Educational Programs (PEI) are a mirror of the evaluation made according to the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) of the World Health Organization. We studied the 150 students that are under the educational measures previewed by the Decree Law 3/2008, during the school year of 2011/2012. The results show some incoherencies either in the classification of the students, and in the educative measures attributed according to those profiles.

Keywords: Individual Educational Programs, International Classification of Functioning, Disability and Health e (ICF), Inclusive school

Introdução: Parcerias Sociais

O estudo apresentado neste artigo resulta de uma parceria entre o Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça (CEERIA) e a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria. O CEERIA é uma associação sem fins lucrativos que presta serviços especializados nos domínios da reabilitação, do apoio social e da reintegração socioprofissional a pessoas com deficiências ou incapacidades, em contextos inclusivos, apoiando mais de 700 pessoas com deficiências e incapacidade e

INCLUDIT III

as suas famílias (CEERIA, 2014). O Instituto Politécnico de Leiria é uma instituição pública de ensino superior que, pela sua missão, procura promover o desenvolvimento regional e nacional (IPL, 2014). Esta parceria, que existe desde 2013, procura conhecer a cultura de inclusão do conselho de Alcobaça.

Parcerias desta natureza podem ser enquadradas no conceito de parcerias sociais que, na definição de Waddock (1991) são uma forma de ação colaborativa em que organizações de múltiplos setores interagem para atingir objetivos comuns e que são identificados de alguma forma com um item de agenda de política pública. São uma resposta ao apelo para as organizações maximizarem os seus objetivos pela constante mudança de papéis e responsabilidades percebidas pelas comunidades (Googins & Rochlin; 2000) e têm-se vindo a revelar bastante importantes para o desenvolvimento das comunidades. Neste sentido, o CEERIA entrou na parceria procurando olhar para a sua ação numa perspetiva reflexiva através do know-how científico-académico da ESECS. Já a ESECS olhou a parceria como uma forma de extensão à comunidade e de melhorar, com saber prático, a qualidade da sua oferta formativa, em particular as Pós-Graduações em Necessidades Educativas Especiais e Educação e Desenvolvimento Comunitário.

O estudo apresentado neste artigo, realizado em 2013 procurou responder à seguinte pergunta de partida: "Em que medida os Programas Educativos Individuais (PEI) traduzem a avaliação realizada de acordo com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde?". Este estudo foi realizado no âmbito de um projeto, "A Incubadora da Inclusão", cofinanciado pelo Instituto Nacional de Reabilitação I.P.

Inclusão e Necessidades Educativas Especiais

O Decreto-Lei 3/2008 (Decreto Lei no 3/2008 de 7 de janeiro do Ministério da Educação, 2008) define o âmbito da Educação Especial e o processo de referenciação, avaliação, elegibilidade e tipologia dos alunos que deverão beneficiar de Educação Especial, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Assenta na cultura de inclusão, reafirmando que todos os alunos têm direito à diversidade, à flexibilidade e à adequabilidade das respostas educativas.

Este Decreto-Lei introduz, igualmente, alguns aspetos referentes ao diagnóstico das crianças e jovens que podem beneficiar de Educação Especial. Assim, restringe as medidas educativas às Necessidades Educativas Especiais (NEE) de caráter permanente, que, de acordo com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde (CIF) (OMS, 2004) recaem apenas nos alunos que

INCLUDiT III

apresentam limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais nas áreas sensoriais, da comunicação e linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. O DL 3/2008 vem, assim, introduzir a CIF (e com ela a ideia de que as incapacidades têm de ser permanentes) e a ideia de que os contextos podem ser um fator de risco ou de proteção ao desenvolvimento. No mesmo documento destaca-se a obrigatoriedade explícita da elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI) para os alunos com NEE de carácter permanente. O PEI deve refletir as necessidades do aluno a partir de avaliações, em contexto de sala de aula, e de informações disponibilizadas por outros agentes intervenientes. Assim, este regime educativo especial consiste sobretudo na adaptação das condições em que se processava o ensino e a aprendizagem, que se traduz nas seguintes medidas educativas: Apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio. A aplicação de uma ou mais destas medidas e recursos especiais de educação deverá estar prevista e ser fundamentada no PEI, tendo sempre em consideração a importância da participação do aluno nas atividades do grupo ou turma, não descuidando, naturalmente, o conhecimento das suas características desenvolvimentais.

Amostra

Este estudo incidiu sobre 150 alunos abrangidos pelas medidas educativas previstas no DL 3/2008, no ano letivo de 2011/2012 (logo, todos os alunos do estudo possuem PEI). Estes alunos correspondem a quase 100% dos alunos com NEE do concelho de Alcobaça nesse ano letivo, constituindo 2% do total de alunos da comunidade escolar respetiva. Estão distribuídos pelos agrupamentos de escolas, à data, de Frei Estêvão Martins, D. Pedro de Alcobaça, Pataias, (juntamente com a Escola Secundária D. Inês de Castro compõem atualmente o Agrupamento de Escolas de Cister – Alcobaça), e ainda pelos agrupamentos de escolas de São Martinho do Porto, da Benedita e o Externato Cooperativo da Benedita. São alunos com idades entre os 3 e os 18 anos (já que existem alguns alunos em idade pré-escolar com PEI).

Distribuição dos Perfis de Funcionalidade e Medidas Educativas

Pela análise da avaliação CIF destes alunos, verifica-se que a grande maioria possui alterações estruturais de carácter permanente ao nível das funções do corpo, entre os códigos b110 e b172 (gráfico 1), sendo estas as principais promotoras das necessidades educativas especiais. Dentro destas, observa-se que as mais frequentes são as funções da atenção (b140), as mentais da linguagem (b167) e as da memória e intelectuais

INCLUDIT III

(b117), com uma frequência de 78 alunos. Observa-se também alguma concentração de alunos com incapacidades ao nível das funções da voz e da fala (b310 a b330) e ainda alguns casos (6) nas funções relacionadas com o tónus muscular.

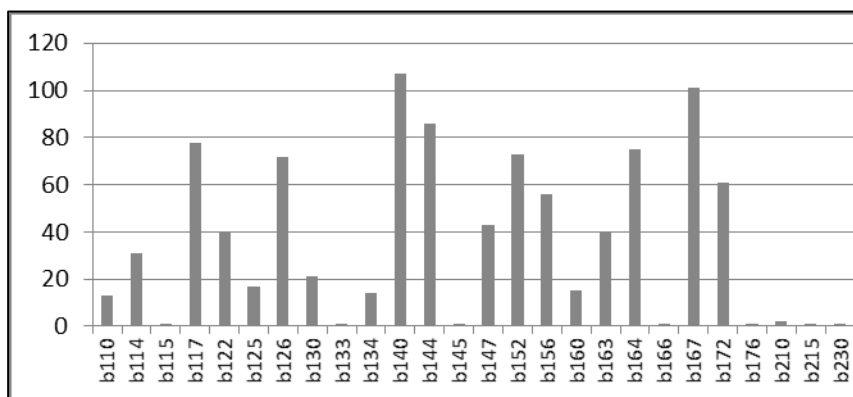


Gráfico 1: Frequências absolutas das funções do corpo (vista parcial)

No que diz respeito às consequências na **atividade e participação** das incapacidades anteriormente mencionadas, estas manifestam uma maior dispersão pelos diferentes setores de atividade do aluno. Assim, observa-se (Gráfico 2) que a atividade mais frequentemente atribuída como incapacitada aos alunos foi, de forma destacada, a de concentrar a atenção (d160) seguida de dirigir a atenção (d161). Seguem-se tarefas que se incluem na categoria de aprendizagem e aplicação de conhecimentos, como pensar (d163), ler (d166), escrever (d170) e calcular (d172) e resolver problemas (d175). Também as tarefas de levar a cabo uma tarefa única (d210) e de comunicar e receber mensagens orais (d310) surgem com 78 observações. Por fim, existem ainda números assinaláveis de alunos com dificuldades nas restantes tarefas das categorias de comunicação e de interações e relacionamentos interpessoais.

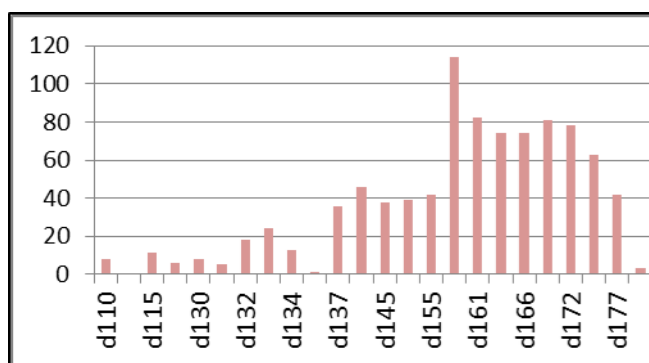


Gráfico 2: Frequências absolutas da atividade e participação (vista parcial)

INCLuDiT III

Relativamente à distribuição dos **fatores ambientais** pelos alunos (gráfico 3) observa-se que de forma destacada estão as questões ligadas ao apoio e relacionamentos, quer sejam como barreira ou facilitador, (aspeto que iremos descrever de seguida). Ainda nesta categoria, são as características ligadas á família próxima (e310) as mais utilizadas para pontuar os aspetos ambientalmente relevantes para a funcionalidade do aluno. Os itens relativos às atitudes são também moderadamente utilizados, bem como os ligados aos produtos e tecnologias educativas.

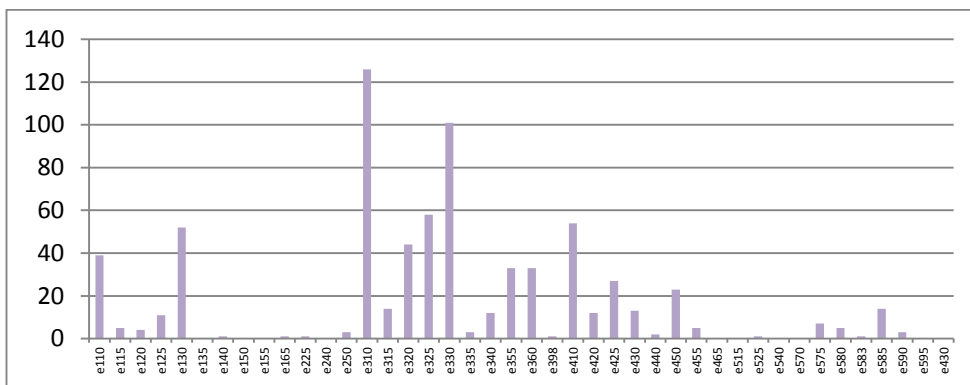


Gráfico 3: Frequências absolutas das funções ambientais.

Por fim, no que diz respeito às medidas educativas, observa-se (Gráfico 4) que em todos os 150 alunos foram implementadas as medidas educativas a) e em 147 deles a d), ou seja, apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação, respetivamente. Em terceiro lugar, e para 77 de casos, foram adicionadas também adequações curriculares individuais (b), sendo que o currículo específico individual (CEI), alínea e), apenas é implementado em 31 alunos. Por fim, as adequações no processo de matrícula (c) e as tecnologias de apoio (f) apenas possuem uma expressão em 11 e 14 dos casos, respetivamente.

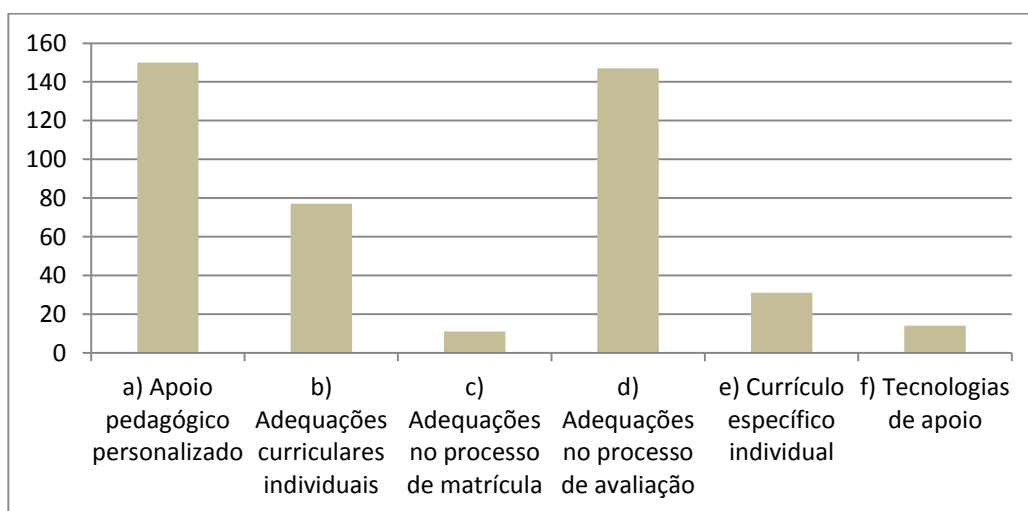


Gráfico 4: Frequências absolutas das medidas educativas.

INCLUDIT III

Análise das relações existentes dentro do perfil de funcionalidade

Procurou-se verificar se existiam relações entre as funções do corpo com as consequências na atividade e participação e os fatores ambientais. Assim, a escolha das dimensões a comparar foi feita com base num levantamento prévio de hipóteses realizada pelos vários participantes do estudo ao longo das diversas reuniões realizadas neste âmbito. Assim, os gráficos apresentados nas secções seguintes apresentam, no eixo vertical, o número de alunos, e no eixo horizontal estão as designações qualificadoras descritas na Tabela 1, consoante os componentes da CIF utilizados.

Tabela 1 - Correspondência dos valores do eixo vertical nos gráficos das secções seguintes

Quantificadores	Funções do corpo (b***.*)	Atividade e participação (d***.*)	Fatores ambientais (e***.*)	Qualificador
-4			Barreira	Completa
-3			Barreira	Grave
-2			Barreira	Moderada
-1			Barreira	Ligeira
0				Nenhum
1	Deficiência	Dificuldade	Facilitador	Ligeira
2	Deficiência	Dificuldade	Facilitador	Moderada
3	Deficiência	Dificuldade	Facilitador	Grave
4	Deficiência	Dificuldade	Facilitador	Completa

Funções psicossociais e pessoas da família próxima

Verifica-se (gráfico 5) que existe uma relação positiva entre a quantidade de alunos com incapacidades ao nível das funções psicossociais globais (b122) e o funcionamento da família próxima como barreira (e310). Isto é, quase todos os alunos em cuja família próxima funciona como barreira possuem incapacidades ao nível das suas funções psicossociais globais, existindo ainda, muitas outras que possuem incapacidades nestas funções do corpo sem que a família próxima funcione como barreira.

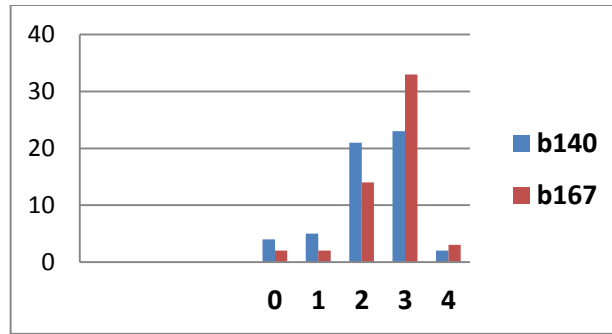


Gráfico 5: Frequências absolutas nas funções psicossociais (b122) e pessoas da família próxima (e310)

Funções intelectuais e adquirir conceitos

Comparando os alunos que possuem incapacidades intelectuais com os que possuem incapacidade na atividade de adquirir conceitos (gráfico 6), verifica-se que existem diversos alunos que possuem incapacidades intelectuais mas que não possuem dificuldades em adquirir conceitos. O expectável seria que uma criança incapacitada intelectualmente tivesse dificuldades neste tipo de atividades, até porque é uma das que consta na avaliação psicológica a realizar para aferir o grau de comprometimento intelectual.

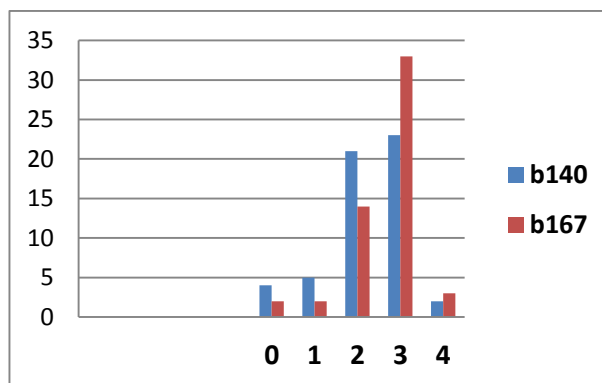


Gráfico 6: Frequências absolutas nas funções intelectuais (b117) e na atividade de adquirir conceitos (d137).

Funções intelectuais e pensar

Verifica-se (gráfico 7) que a atividade de pensar tem sido associada de forma sistemática às incapacidades decorrentes das funções intelectuais, acontecendo inclusivamente que existem alunos com graves dificuldades em pensar mas que esta dificuldade não decorre de questões intelectuais no mesmo grau.

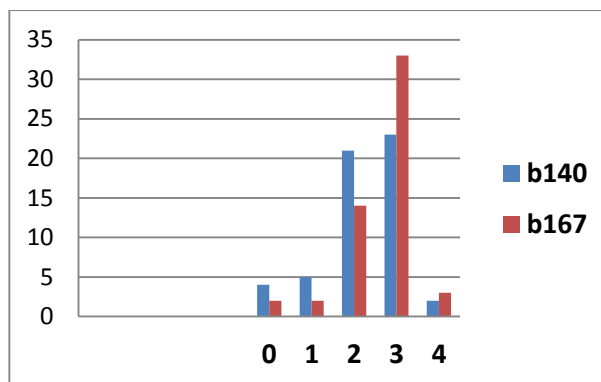


Gráfico 7: Frequências absolutas entre funções intelectuais (b117) e pensar (d163)

Funções do temperamento e personalidade e capacidade de controlar o próprio comportamento

Entre as funções do temperamento e personalidade e a capacidade de controlar o seu próprio comportamento (gráfico 8) verifica-se que existe uma correlação entre estas duas variáveis: na medida em que mais alunos possuem incapacidades estruturais no seu temperamento e personalidade, aumentam também o número de alunos que possuem dificuldades em controlar o seu próprio comportamento.

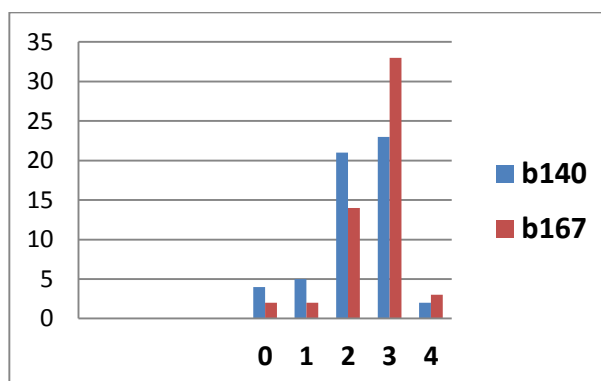


Gráfico 8: Frequências absolutas entre as funções do temperamento e personalidade (b126) e a capacidade de controlar o próprio comportamento (d250)

Funções psicomotoras e controlar o próprio comportamento

Procurou-se também verificar se há relação entre as funções psicomotoras e o desempenho do aluno no que diz respeito ao controlo do seu próprio comportamento (gráfico 9). Na nossa hipótese inicial, estas seriam duas categorias que deveriam ser codificadas de forma consequente, uma com a outra, e em parte isso é observável já que o número de alunos classificado em cada uma segue a mesma tendência. Contudo, por menorizando, verifica-se que existem 5 alunos com deficiência psicomotora completa, mas que depois possuem apenas dificuldade grave em controlar o seu próprio comportamento (e não completa, como seria de esperar).

INCLUDIT III

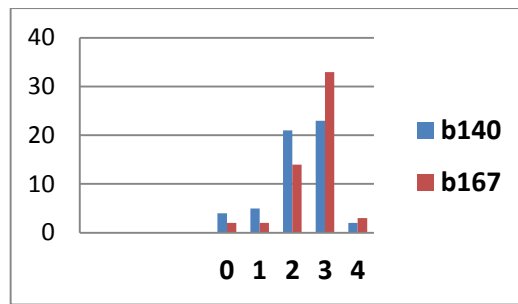


Gráfico 9: Frequências absolutas para as funções psicomotoras (b147) e o controle do próprio comportamento (d250)

Funções da atenção e a concentração da própria atenção

Procurou-se conhecer a ligação entre as funções estruturais da atenção com a capacidade de, em tarefa escolar, um aluno conseguir concentrar e manter esta mesma atenção (gráfico 10). Verifica-se existir uma concordância elevada entre a existência de deficiência ao nível da atenção e a capacidade de colocar essa mesma atenção ao serviço da realização de atividades que requerem essa competência. Excetua-se o qualificador de "grave" onde existem 18 crianças que apresentam uma dimensão superior de incapacidade no seu desempenho do que aquela que é expressa nas suas funções mentais.

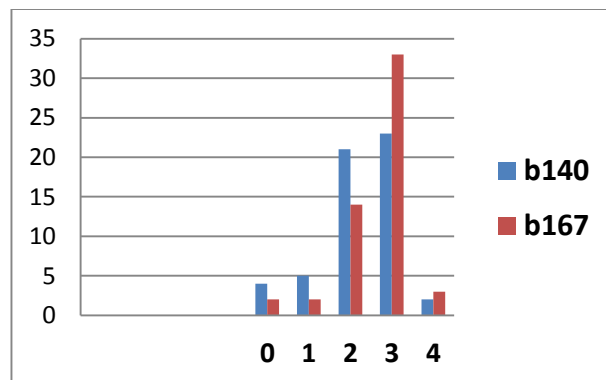


Gráfico 10: Frequências absolutas para as funções da atenção (b140) e o concentrar a atenção (d160)

Funções emocionais e a capacidade de concentrar a atenção

Procurou-se também relacionar a existência de comprometimentos na capacidade de concentrar a atenção decorrentes de deficiências ao nível emocional (gráfico 11). Os resultados demonstram que existe uma relação positiva entre as duas dimensões. Contudo, existem 46 alunos com dificuldade grave nesta tarefa que não possuem o mesmo nível de gravidade nas suas funções emocionais.

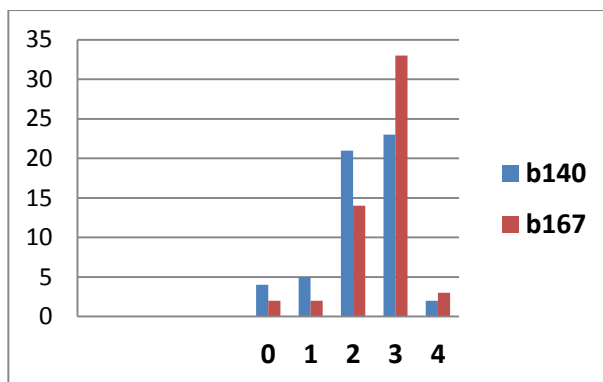


Gráfico 11: Frequências absolutas para as funções emocionais (b152) e o concentrar a atenção (d160).

Capacidades cognitivas básicas e o aprender a ler

Nesta hipótese comparativa observamos (gráfico 12) que nos qualificadores “moderado” e “completo” os dados são idênticos. Contudo, quando olhamos principalmente para o nível de “grave” podemos concluir que existem muitas crianças com incapacidade na aprendizagem da leitura mas que não possuem deficiência equivalente nas funções cognitivas básicas que, por nossa hipótese, estarão relacionadas com estas aprendizagens.

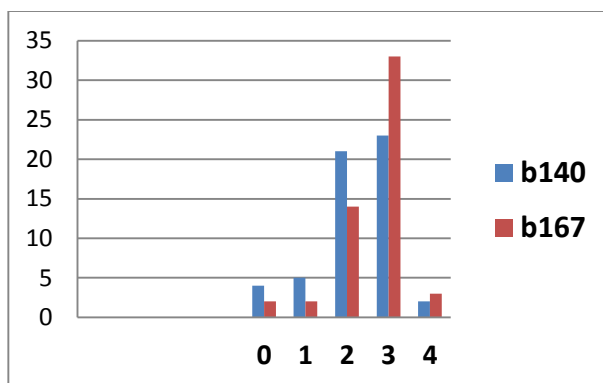


Gráfico 12: Frequências absolutas para as funções cognitivas básicas (b163) e o aprender a ler (d140)

Funções cognitivas de nível superior e ler

Ao tentar comparar-se as funções cognitivas de nível superior com a capacidade de ler (gráfico 13) verifica-se existir uma tendência comum associando uma maior incapacidade naquelas funções mentais com a esta tarefa escolar. Contudo, e para os dois maiores níveis de gravidade, o número de alunos com a incapacidade mental supera aqueles que possuem a mesma incapacidade a ler, sugerindo que a deficiência mental ao nível das funções cognitivas de nível superior expressa-se por uma gravidade menor na leitura das crianças.

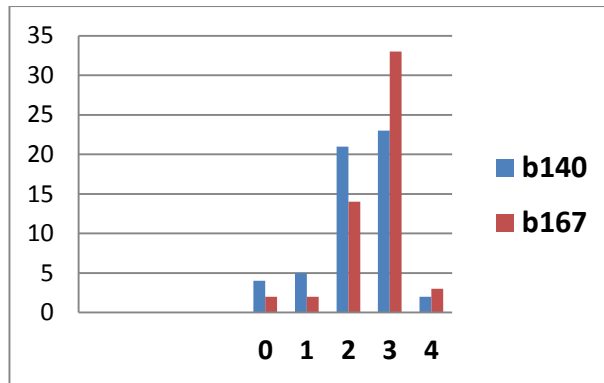


Gráfico 13: Frequências absolutas entre as funções cognitivas de nível superior (b164) e ler (d166)

Funções mentais da linguagem e comunicar e receber mensagens orais

Muitas crianças possuem incapacidades graves nas funções mentais da linguagem mas depois apenas apresentam dificuldades moderadas em comunicar e receber mensagens orais (gráfico 14). Este facto remete-nos para várias hipóteses, nomeadamente o facto de muitos alunos serem classificados com deficiência nestas funções mentais com uma justificação apenas baseada em testes escritos e não contemplando a avaliação da estrutura oral.

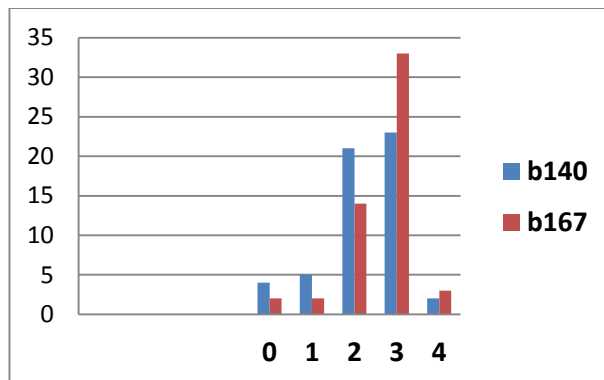


Gráfico 14: Frequências absolutas para funções mentais da linguagem (b167) e comunicar e receber mensagens orais (d310)

Funções mentais da linguagem e o falar

Existem muitos mais alunos com deficiências na função mental da linguagem do que aqueles que manifestam incapacidades no falar (gráfico 15), parecendo não existir uma influência direta e elevada entre estas duas variáveis. Ainda assim, existem quase o dobro dos alunos com deficiências nas funções mentais que agora discutimos mas que depois não apresentam expressão ao nível do falar.

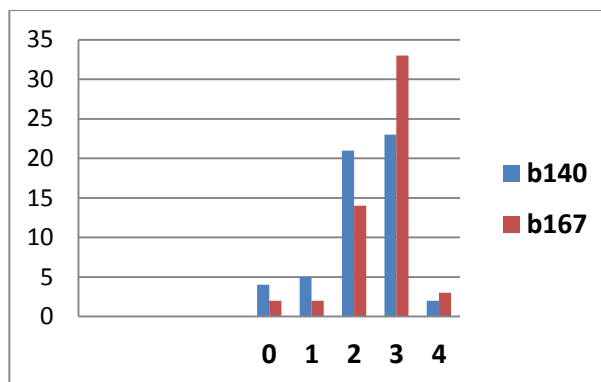


Gráfico 15: Frequências absolutas para as funções mentais da linguagem (b167) e o falar (d330)

Comparações a partir das medidas educativas

Procurou-se então analisar os resultados confrontando-os com as medidas educativas, de forma a conhecer a forma como os perfis de funcionalidade têm vindo a ser relacionados com estas medidas. Face aos resultados obtidos, formulamos também algumas hipóteses quanto à correta utilização destes instrumentos educativos.

Começando (gráfico 16) pelos alunos que possuem a medida educativa e) - currículo específico individual - a maioria dos alunos nesta medida educativa possuem deficiência intelectual grave, 5 alunos moderada, 1 aluno deficiência ligeira. Contudo os dados mais inesperados de acordo com as nossas hipóteses é o de existirem 7 alunos com esta medida educativa sem qualquer nível de deficiência mental. Por outro lado, quanto à sua deficiência intelectual (b117) verifica-se que existem 4 alunos que possuem incapacidade total nesta função mental mas que depois não possuem, como medida educativa, o CEI. Isto levanta duas questões: os dados foram introduzidos no PEI do aluno de forma errada ou, então, é possível um aluno possuir uma deficiência intelectual completa sem que o seu percurso educativo seja afetado ao ponto de necessitar de um currículo específico individual.

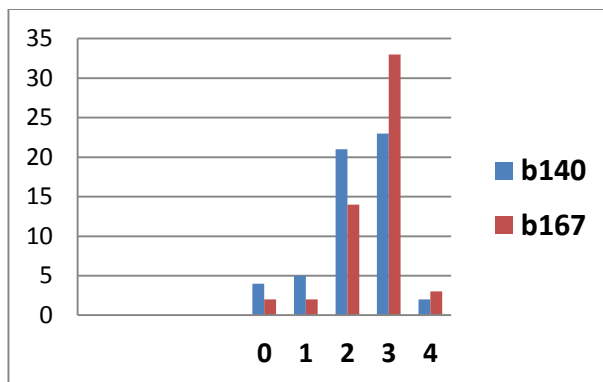


Gráfico 16: - Frequências absolutas para os alunos que possuem a medida educativa e) e classificação nas funções intelectuais

Verifica-se também (gráfico 17) que todos os alunos com CEI têm também a medida d) e alguns alunos têm a medida b) e/ou c). Seria de esperar que o currículo específico individual excluísse a aplicação das medidas b), c) e d), pois o CEI já pressupõe alterações curriculares específicas para o aluno e segundo o decreto-lei 3/2008 (“os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respetivo programa educativo individual”).

Das funções do corpo acima apresentadas, as que mais se associam a dificuldades em seguir o currículo normal, necessitando estes alunos da aplicação da medida educativa de adequações curriculares individuais (b), são as funções da atenção e mentais da linguagem (gráfico 17).

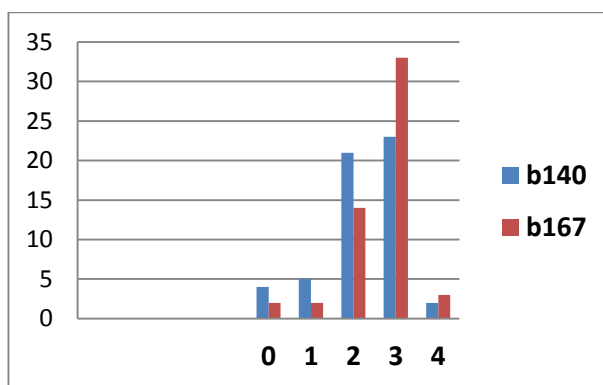


Gráfico 17: Frequências absolutas as funções da atenção (b140) e mentais da linguagem (b147) na medida educativa das adequações curriculares individuais (b)

Quanto à medida educativa c) - adequações no processo de matrícula – observa-se que a sua utilização em apenas 11 alunos que, sendo menos restritiva quando comparada com a e) currículo específico individual,

INCLUDIT III

poderia ser mais utilizada, nomeadamente nos alunos para os quais a aplicação das medidas educativas a), b) e d) não se verificam como eficazes.

Análise de casos particulares

Por fim, nesta secção propomo-nos a levantar e refletir sobre algumas situações particulares onde consideramos que existem incoerências na criação dos perfis de funcionalidade, e entre estes e as consequentes medidas educativas.

- Existem 2 alunos que possuem incapacidades completas na memória (b144.4) e que não possuem aplicada a medida educativa de currículo específico individual. Este aspeto levanta-nos a procurar saber se é possível que um aluno completamente incapacitado ao nível da memória conseguir desempenhar com sucesso tarefas de aprendizagem que lhe permitam seguir a escolaridade dentro dos currículos escolares comuns.
- Dos alunos com incapacidades completas nas funções mentais da linguagem (b167.4) nenhum possui a medida educativa das tecnologias de apoio, o que seria relevante dadas as prováveis dificuldades na expressão oral.
- Existe um aluno com o perfil de funcionalidade descrito a seguir, no qual existem vários compromettimentos completos em faculdades mentais centrais, mas que depois existe uma menor expressão nas tarefas que essas capacidades devem promover:
 - b117.4 (funções intelectuais) e d163.3 (pensar), d150.2 (aprender a calcular)
 - b140.4 (funções atenção) e d160.2 (concentrar a atenção)
 - b172.4 (funções cálculo) e d150.2 (aprender a calcular)
- Existe um aluno com o perfil de funcionalidade descrito a seguir que apresenta um conjunto de incoerências semelhantes ao anterior:
 - b117.4 (funções intelectuais) e d163.3 (pensar), d150.2 (aprender a calcular)
 - b172.4 (funções cálculo) e d150.2 (aprender a calcular)

Conclusões

A análise dos dados sugerem uma enorme diversidade de caminhos, que no entanto possuem em comum os seguintes aspetos:

INCLUDIT III

- A importância e a necessidade de se usar um instrumento de referência, como a CIF-CJ, reconhecido internacionalmente, e que funciona como um quadro normativo comum, uma linguagem padronizada que permite a troca de informação sobre um mesmo aluno entre várias instituições e agentes da comunidade, sem que nesta troca se perca ou distorça essa mesma informação;
- A necessidade de existir coerência e uma relação direta entre o perfil de funcionalidade desenhado através da CIF-CJ e as medidas educativas e apoios terapêuticos que são implementadas para o aluno;
- A indispensabilidade de que um número cada vez mais alargado de profissionais escolares, de saúde, e de mediação social, conheça e domine os aspetos conceptuais da construção dos perfis de funcionalidade;
- A importância de existirem normativos mais claros sobre as regras a respeitar na construção dos perfis de funcionalidade e na implementação das respetivas medidas educativas;
- A necessidade de as disciplinas como a Psicologia, a Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Fisioterapia acrescentarem mais conhecimento académico e científico no que diz respeito à transcrição dos resultados obtidos com os seus instrumentos de diagnóstico para a estrutura conceptual e quantificadora da CIF-CJ;

Decorrente de todos estes aspetos podemos afirmar que existe ainda um longo caminho a percorrer na implementação da escola inclusiva, nomeadamente no que diz respeito à formação dos profissionais sem os quais ela não se construirá.

Referências bibliográficas

CEERIA (2014). História. Consultado de <http://www.ceeria.com/pt/historia> a 2 de junho de 2015.

Decreto Lei no 3/2008 de 7 de Janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: I série, No 4 (2008). Acedido a 30 out. 2015. Disponível em http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1530&file-Name=decreto_lei_3_2008.pdf.

Googins, B. K., & Rochlin, S. A. (2000). Creating the partnership society: understanding the rhetoric and reality of cross-sectoral partnerships. *Business and Society Review*, 105(1), 127-144.

IPL (2014). Missão. Consultado de <http://www.ipleiria.pt/ipleiria/missao/> a 2 de junho de 2015.

INCLUDIT III

OMS (2004). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Consultado de http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf a a 2 de junho de 2015.

Waddock, S (1991). A Typology of Social Partnership Organizations. *Administration & Society*. February 1991
22: 480-515

A inclusão de alunos com perturbações de défice de atenção e hiperatividade: estudo de caso

Luís Ferreira (Membro efetivo do IACT: Inclusão e Acessibilidade em Ação, Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo:

A educação é um direito de todos os seres humanos, independentemente das suas especificidades. Partindo deste pressuposto, surgiu a ideia de escola para todos ou escola inclusiva.

Este estudo de caso tem por base a observação direta de doze aulas de duas disciplinas, uma com um professor e outra com uma professora e de entrevistas semiestruturadas a todos os docentes de educação regular e à professora de educação especial de um aluno com Perturbações de défice de atenção, e Hiperatividade. O aluno tem um desempenho académico baixo devido à sua falta de empenho, tem tido um ambiente familiar desfavorável, não é bem aceite pela turma e tem um comportamento desadequado na sala de aula.

O género tem uma grande influência no desempenho e no comportamento do aluno na sala de aula, sendo muito menos empenhado e apresentando um pior comportamento nas aulas dos professores do que nas aulas das professoras.

Palavras-chave: professor, aluno, sala de aula, escola inclusiva, inclusão

Abstract:

Education is a right of all human beings, regardless of their specificities. Under this assumption, the idea of school for all or inclusive school emerged.

This case study is based on direct observation twelve classes of two subjects, one with a teacher and another with a teacher and semi-structured interviews with all teachers of regular education and special education for a student with attention deficit disorders, Hyperactivity.

The student has a low academic performance due to his lack of commitment, has had an adverse family environment is not well accepted by the group and has inappropriate behavior in the classroom.

The gender variable contributes directly to the commitment and student behavior in the classroom, being much less engaged and having a worse behavior in the classroom than teachers in the classes of teachers.

Keywords: teacher, student, classroom, inclusive school

1. Introdução

1.1 Revisão da literatura

O artigo um da Declaração Universal dos Direitos do Homem refere que todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e em direitos (ONU, 1948). O número um do vigésimo sexto artigo do mesmo documento é referido o direito ao acesso à educação, que deverá ser universal e gratuita em todo o ensino básico.

INCLUDIT III

Apesar de não estar explícito na Declaração Universal dos Direitos do Homem em (1948), este direito inclui todas as pessoas, mesmo as que têm alguma deficiência física, sensorial ou intelectual. No entanto, o direito à educação por parte das pessoas com deficiência encontra-se referido no número seis da Declaração das Pessoas com Deficiência) (1975).

Em Portugal, o número um do artigo setenta e um da Constituição da República Portuguesa define que as pessoas com deficiência estão sujeitas aos direitos e deveres consignados na Constituição. Um desses direitos é o acesso à educação e à cultura, número um do artigo setenta e três.

A educação para todos ou educação inclusiva teve o seu fundamento com a Declaração de Salamanca em 1994. Essa Declaração instituiu o princípio que cada criança tem interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são específicas. Por este motivo, na referida declaração sugere-se que os programas escolares e os sistemas educativos sejam adaptados de forma a incluir as crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE), para as quais a escola deve estar adaptada com uma pedagogia centrada no aluno de forma a ir ao encontro das suas necessidades, de forma a evitar atitudes discriminatórias e visando promover uma sociedade solidária e inclusiva.

O Decreto-Lei 3/2008 veio regulamentar os apoios especializados a conceder a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEECP) que tenham limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou em vários domínios da vida provocados por alterações funcionais e estruturais permanentes nos domínios da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

1.2. Caracterização de crianças e jovens com perturbações de défice de atenção e/ou com perturbações de hiperatividade (PDAH)

A PDAH consiste numa persistência grave e frequente de sintomas de défice de atenção e/ou hiperatividade-impulsividade numa criança ou jovem em relação à persistência dos mesmos sintomas em outros indivíduos num estado de desenvolvimento comparável (American Psychiatric Association, 1994).

O DSM-IV subdivide o PDAH em três tipos: PDAH com predomínio de sintomas de défice de atenção; PDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade-impulsividade e PDAH combinado.

INCLUDIT III

O diagnóstico de perturbação de hiperatividade-impulsividade ou do défice de atenção só é diagnosticado se a criança ou o adolescente possuir pelo menos seis dos sintomas de défice de atenção ou seis dos sintomas de hiperatividade-impulsividade, os quais se devem manifestar em pelo menos dois ambientes diferentes: (casa, rua, escola, entre outros) e por um período superior a seis meses e antes dos sete anos de idade.

1.3. Inclusão académica e social de alunos com PDAH

Num estudo comparativo entre crianças com e sem PDAH realizado por Hoza, B. et al (2005) verificou-se que as crianças com PDAH tendem a ser mais rejeitadas socialmente e não são preferidas como amigas por crianças de estrato sociais elevados, mesmo em contexto escolar.

Segundo Rohde e Halpern (2004).As crianças com PDAH têm mais probabilidade de terem um mau desempenho escolar, expulsões da sala de aula, suspensões, relações difíceis com colegas e familiares, ansiedade, depressões, baixa autoestima, problemas de comportamento e mesmo delinquência.

Apesar da importância da medicação psicostimulante esta não é o único meio pelo qual as crianças e jovens com PDAH podem melhorar o seu comportamento e desempenho académico. Os melhores resultados de alunos com PDAH em sala de aula foram alcançados sempre que se fez a combinação da medicação com intervenções comportamentais e académicas (Morisoli K. and McLaughlin T. F (2004). Segundo Reiber R. e McLaughlin T. F, (2004), Cada aluno com PDAH tem diferentes habilidades e comportamentos, por isso, para cada aluno o professor deve implementar diferentes estratégias, tendo em conta fatores como o comportamento, o nível de ensino e os constrangimentos determinados pela estrutura da sala de aula. As estratégias e modificações necessárias ao desempenho académico de um aluno com PDAH podem ser diferentes das estratégias e modificações que são feitas para outro aluno com PDAH) (Morisoli K. and McLaughlin T. F 2004).

Para Rohde e Halpern, (2004) devem-se aplicar reforços positivos a alunos com PDAH, as salas de aula devem estar bem estruturadas e ter poucos alunos. As rotinas diárias devem ser consistentes e o ambiente escolar deve ser previsível para ajudar estas crianças a manter o controlo emocional. As estratégias de ensino devem ser ativas para possibilitar a estes alunos combinar a atividade física com o processo de aprendizagem. As tarefas não devem ser longas e têm de ser explicadas etapa a etapa, devendo receber o apoio individualizado possível. Nas aulas estes alunos devem estar na primeira fila, longe da janela para evitar distrações.

INCLUIÇÃO III

Ainda segundo os mesmos autores, muitas vezes estas crianças precisam de apoio pedagógico acrescido em algumas disciplinas de forma a recuperar lacunas anteriores. Outras vezes necessitam de apoio psicopedagógico sobretudo para planeamento e organização do tempo e das atividades. Em alguns casos pode ser também necessário tratamento psicomotor para melhorar o controlo do movimento.

Método

Este estudo de caso de um aluno com PDHA com um Curriculum Específico Individual (CEI), teve como objetivo identificar os fatores que dificultavam à sua inclusão na sala de aula com a restante turma.

O aluno estava incluído numa turma do 5.º ano de uma escola dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico de um agrupamento de escolas da Região Centro de Portugal. O aluno frequentava a maioria das disciplinas, exceto matemática. A turma era constituída por vinte e um alunos oriundos maioritariamente de meio socioeconómico médio-elevado. Esta turma tinha três alunos com NEE, o aluno que esteve na base deste estudo, um outro aluno também com PDAH e uma aluna cega.

Neste estudo foram utilizadas duas grelhas iguais que serviram para a observação de doze aulas de duas disciplinas: Inglês lecionada por um professor e História e Geografia de Portugal (HGP), lecionada por uma professora.

A observação de doze aulas foi efetuada durante o 2.º período e foram utilizadas grelhas com os mesmos itens, os quais se dividiram em competências académicas, competências sociais e competências do professor.

Foram também realizadas entrevistas estruturadas aos seis docentes do ensino regular das disciplinas que o aluno frequentava. Foi também efetuada uma entrevista não estruturada à diretora de turma, docente do aluno em Ciências da natureza e uma entrevista não estruturada à docente de EE e de Matemática Funcional.

Para a análise dos dados foram utilizados métodos qualitativos – análise de conteúdo – para todas as entrevistas e métodos quantitativos – frequências relativas – com recurso ao Excel2007 para análise dos itens das grelhas de observação.

3. Resultados

Depois da observação de doze aulas em cada uma das disciplinas foi possível obter os resultados seguintes:

INCLUDI III

Na disciplina de História e Geografia de Portugal, nos itens das competências académicas verificou-se que: o aluno realizou totalmente cinquenta por cento das tarefas que lhe foram propostas e realizou parcialmente vinte e cinco por cento das tarefas propostas. Em metade das aulas observou-se que o aluno pareceu estar com atenção na aula e em dois terços das aulas, o aluno mostrou ter interesse nos conteúdos lecionados e nas atividades da aula.

Tabela 1: Grelha de observação de doze aulas da disciplina de HGP nos domínios das competências sociais, académicas e do professor. Frequências absolutas e relativas de cada um dos itens.

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total	%
Competências Académicas														
Realizou todas as tarefas propostas			X					X	X	X	X	X	6	50,0%
Realizou apenas parte das tarefas	X	X		X									3	25,0%
Participou oralmente na aula													0	0,0%
Manifestou dificuldade em Compreender os conteúdos lecionados													0	0,0%
Colocou dúvidas													0	0,0%
Mostrou estar com atenção	X		X	X	X						X	X	6	50,0%
Mostrou-se interessado	X		X	X	X				X	X	X	X	8	66,7%
Competências Sociais														
Mostrou incorreção para com o professor			X				X	X	X				4	33,3%
Teve atitudes incorretas para com os colegas	X		X	X	X		X					X	6	50,0%
Falou com os colegas sem ser de assuntos relacionados com a matéria									X		X	X	3	33,3%
Esteve irrequieto					X		X	X	X			X	5	41,7%
Levantou-se		X			X	X	X	X	X				6	50,0%
Competências do professor														
Foi incentivado a participar	X			X				X	X		X		5	41,7%
Foi repreendido sempre que teve comportamentos incorretos	X	X	X	X	X		X				X	X	8	66,7%
Foi colocado fora da aula por causa do seu comportamento													0	0,0%
Foram-lhe dadas atividades diferenciadas	X			X						X			3	33,3%
Em relação aos restantes alunos														

INCLUDIT III

No que concerne às competências sociais, o aluno foi incorreto com a docente pelo menos uma vez em um terço das aulas; também foi incorreto para com os colegas em pelo menos uma vez em 50,0% das aulas, falou com os colegas em um terço das aulas sobre assuntos não relacionados com a aula; em 41,7% das aulas, o aluno esteve irrequieto tendo-se levantado sem autorização em cinquenta por cento das aulas.

Relativamente, às competências do professor, realça-se que o aluno foi incentivado a participar em 41,7% das aulas; foi repreendido em dois terços das aulas por ter tido comportamentos incorretos durante a aula, incluindo o início e o final da aula; a professora atribuiu-lhe tarefas diferenciadas num terço das aulas.

Tabela 2: Grelha de observação de doze aulas da disciplina de Inglês nos domínios das competências sociais, competências académicas e competências do professor. Frequências absolutas e relativas de cada um dos itens. Absolutas e relativas de cada um dos itens.

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total	
Competências Académicas														
Realizou todas as tarefas propostas										X		X	2	16,7%
Realizou apenas parte das tarefas		X	X			X							3	33,7%
Participou oralmente na aula													0	0,0%
Manifestou dificuldade em compreender os conteúdos lecionados										X		X	2	16,7%
Colocou dúvidas													0	0,0%
Mostrou estar com atenção													0	0,0%
Mostrou-se interessado													0	0,0%
Competências Sociais														
Mostrou incorreção com o professor	X	X	X	X				X	X		X		7	58,3%
Teve atitudes incorretas com os colegas	X	X	X			X		X	X		X	X	8	66,7%
Falou com os colegas sem ser de assuntos relacionados com a matéria	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	10	83,3%
Relacionados com a matéria														
Esteve irrequieto	X	X	X	X		X		X	X		X	X	9	75,0%
Levantou-se	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	10	83,3%
Competências do Professor														
Foi incentivado a participar			X	X						X		X	4	33,3%
Foi repreendido sempre que teve comportamentos incorretos	X	X	X	X		X		X	X		X	X	9	75,0%
Foi colocado fora da aula por causa do seu comportamento	X	X	X		X	X			X				6	50,0%
Foram-lhe dadas atividades diferenciadas	X	X	X					X	X				5	41,7%
Em relação aos restantes alunos														

INCLUDIT III

Relativamente às competências académicas, verificou-se que o aluno realizou totalmente as tarefas em 16,7% das aulas, tendo realizado parcialmente as tarefas em 33,7% das aulas; o discente manifestou dificuldade em compreender os conteúdos lecionados em 16,7% das aulas.

Nas competências sociais, o aluno foi incorreto, pelo menos uma vez, em 58,3% das aulas e em 66,7% das aulas foi incorreto pelo menos uma vez em relação a um ou vários colegas; em 83,3% das aulas falou com colegas sobre assuntos que não eram da aula; em 75% das aulas esteve irrequieto, tendo-se levantado sem autorização em 83,3% das aulas.

Nas competências do professor, 33,3% das aulas de Inglês o aluno foi incentivado pelo menos uma vez a participar; o discente foi repreendido pelo docente em 75% das aulas; em 50% das aulas, o professor ordenou ao aluno que abandonasse a sala de aula; em 41,7% das aulas o docente atribuiu tarefas diferenciadas ao aluno.

Tabela 3: Análise de conteúdo das respostas dos professores às questões que lhe foram colocadas acerca do desempenho do aluno nas suas aulas.

Disciplina-(Género)/Questão	Considera positiva a inclusão do aluno na aula?	2. A inclusão traz Benefício para a socialização do aluno?	3. A inclusão traz benefícios para a evolução académica do aluno?	4. O aluno tem cumprido as tarefas?	5. Considera mais benéfico para o aluno?*
Inglês	Não	Não	Não	Não Cumpre.	C
Masculino Ciências da Natureza	Sim	Sim	Sim	Vai cumprindo	A
Feminino História e Geografia de Portugal	Sim	Sim	Sim	Está a cumprir cada vez mais.	A
Feminino Educação Tecnológica	Não	Não	Não	Não cumpre as tarefas propostas.	C

INCLUDiT III

Disciplina-(Gé-nero)/Questão	Considera positiva a inclusão do aluno na aula?	2. A inclusão traz Benefício para a socialização do aluno?	3. A inclusão traz benefícios para a evolução académica do aluno?	4. O aluno tem cumprido as tarefas?	5. Considera mais benéfico para o aluno?*
Masculino					
Língua Portuguesa	Sim	Não	Sim	Nem sempre cumpre.	A
Feminino					
Educação Física	Não	Não	Não	Não cumpre as tarefas.	B
Masculino					

* As opções desta questão são:

A) Estar na sala de aula com a restante turma.

B) Estar na sala de EE.

C) Estar numa escola de EE.

Relativamente à questão 1, as docentes concordaram que seria positivo a inclusão do aluno na aula, enquanto os docentes tiveram uma opinião contrária. Na segunda questão: dois terços dos docentes consideraram que a inclusão não traz benefícios para a socialização do aluno, mas duas docentes consideraram ser benéfico para a socialização do aluno, a inclusão deste na sala de aula. Na questão três, todas as docentes consideraram que seria benéfico para a evolução académica do aluno a sua inclusão nas aulas regulares, mas todos os professores homens consideraram que a inclusão do aluno não lhe traz benefícios para a sua evolução académica. Na quarta questão, os docentes disseram que o aluno não cumpre as tarefas propostas, enquanto as professoras disseram que o aluno cumpre algumas tarefas. A quinta questão foi a que mais dividiu os docentes. As professoras consideraram que o mais benéfico para o aluno é estar na sala de aula com a restante turma, um docente considerou que o melhor seria o aluno estar numa escola só de EE, enquanto outros dois docentes consideraram que o melhor seria o aluno estar na sala de EE.

A sexta questão era de resposta aberta e foi colocada também a todos os seis docentes do ensino regular da turma:

INCLUDIT III

Como está a decorrer a inclusão do aluno nas aulas?

As respostas obtidas foram:

Inglês: "Não é possível a integração deste aluno nas aulas, pois para ele apenas existe brutalidade".

Ciências da Natureza: "O grande problema deste aluno é o comportamento".

História e Geografia de Portugal: "tem melhorado, com reforço positivo o aluno tem melhorado, mas ainda é pouco trabalhador, nem sempre abre a lição".

Educação Tecnológica: "O aluno até era capaz, mas não cumpre as tarefas propostas. Não é muito aceite na turma e é irrequieto".

Língua Portuguesa: "O problema do aluno é o comportamento. A turma é prejudicada. Os outros já estão fartos dele e eu perco tempo. Ele tem uma capacidade de interpretação textual e de compreensão oral superior aos outros".

Educação Física – "O aluno não respeita, não cumpre as regras e tem dificuldade em relacionar-se com os colegas. Nem sempre é aceite pelos restantes alunos da turma".

O comportamento do aluno, o não cumprimento das tarefas e a pouca aceitação pela restante turma foram as referências mais comuns dos professores do ensino regular. Os professores têm uma perceção mais negativa da inclusão do aluno na turma do que as docentes.

A Diretora de Turma disse ter recebido diariamente queixas de professores e outros funcionários da escola quanto ao comportamento do aluno dentro e fora da sala de aula.

A entrevista não estruturada com a professora de EE sobre o aluno permitiu recolher informações sobre o seu historial familiar e a sua inclusão na turma, tendo sido obtida a seguinte informação:

"Ao nível familiar este aluno foi vítima de violência doméstica, é filho de pais toxicodependentes. Na rua chegou a ser levado por uma trela e espancado contra paredes. Foi adotado aos seis anos de idade, a mãe adotiva tem sido vítima de violência doméstica por parte do pai com a criança a assistir. A mãe mente ao pai, mesmo sobre o comportamento da criança. Os pais não podiam ter filhos. A mãe adotiva queria adotar um filho, mas o pai adotivo não.

INCLUDIT III

A inclusão na escola e nas aulas tem sido muito difícil, por causa da turma. Além do comportamento, o aluno anda mal vestido, cheira mal e tem uma escrita impercetível”.

A professora de EE leciona a este aluno Matemática funcional, ajuda o aluno no estudo e na organização dos materiais e da mochila. “Apoiei-o nas disciplinas para ele sentir que é capaz”, referiu.

Discussão

Nas doze aulas observadas foi possível verificar que o aluno teve uma atitude muito diferenciada em termos acadêmicos nas duas disciplinas, tendo mostrado um maior empenho e interesse nas aulas de HGP do que nas aulas de Inglês, mostrando assim que o seu desempenho acadêmico pode não depender apenas de ser um aluno com PDAH, mas depender também de outros fatores, o que confirma apenas em parte a teoria de Rohde e Halpern, 2004, segundo a qual as crianças com PDHA têm mais probabilidade de terem um mau desempenho escolar. No caso aqui em estudo a existência de PDHA pode não explicar todo o mau desempenho do aluno.

Estes dados permitem concluir que ao nível das competências sociais dentro da sala de aula, o aluno teve uma atitude diferenciada nas duas disciplinas, tendo tido um comportamento substancialmente pior nas aulas de Inglês, onde o aluno teve um desempenho acadêmico inferior quando comparado com as aulas de HGP.

Nas competências do professor pôde observar-se que em ambas as disciplinas o aluno foi incentivado a participar em menos de metade das aulas, mas foi mais incentivado em HGP do que em Inglês. Na grande maioria das aulas, o aluno foi repreendido pelo seu comportamento, mas essa repreensão ocorreu em mais aulas de Inglês do que em aulas de HGP. O aluno nunca foi expulso em nenhuma aula de HGP, mas em metade das aulas de Inglês o aluno foi punido com a expulsão da sala de aula. As crianças com PDAH têm mais probabilidade de terem expulsões da sala de aula e problemas de comportamento (Rohde e Halpern, 2004). Este discente apesar de ter défice de atenção e hiperatividade teve uma atitude diferente nas duas disciplinas, devido ao docente de cada uma delas, parece que o fator emocional pode ter contribuído em parte para a atitude do aluno nas diferentes disciplinas.

Ambos os docentes fizeram pedagogia diferenciada, mas o docente de Inglês fê-lo em mais aulas do que a docente de HGP, porém ambos os docentes o fizeram em menos de metade das aulas observadas.

INCLUDIT III

Comparando as duas disciplinas, pôde-se concluir que o professor de Inglês foi mais interventivo em relação a este aluno tanto ao nível das repreensões como ao nível das punições e da utilização de pedagogia diferenciada, o que se pode ficar a dever ao menor desempenho e ao pior comportamento do aluno nesta disciplina.

Dos seis docentes do ensino regular do aluno, metade do género masculino e metade do género feminino, verificou-se que os homens consideraram que o aluno não beneficiava com a sua inclusão nas aulas regulares, enquanto as mulheres consideraram que era benéfico para o aluno ir às aulas. A atitude dos professores foi igual relativamente aos benefícios sociais e académicos que o aluno pode obter com a sua inclusão nas aulas regulares.

O discente muitas vezes não cumpriu as tarefas nas disciplinas lecionadas por homens, cumprindo mais nas disciplinas lecionadas por mulheres, facto verificado através das entrevistas e das aulas observadas nas duas disciplinas. Este pode ser o motivo que ajude a explicar a maior relutância dos professores em relação à inclusão do aluno nas aulas, preferindo que ele esteja sempre na sala de EE e um professor até considerava melhor para o aluno frequentar uma escola especializada. Ao contrário dos homens as professoras consideraram que o melhor para o aluno é estar na sala de aula com a restante turma.

O mau comportamento, a falta de empenho e a fraca aceitação na turma foram os motivos mais referidos pelos professores enquanto entrave à sua inclusão no meio escolar e sucesso escolar. As crianças com PDAH têm tendência em ter relações difíceis com os colegas e familiares (Rohde e Halpern, 2004). De acordo com os dados recolhidos, este aluno tem um relacionamento difícil com os colegas, professores e família, sobretudo com o pai adotivo.

Conclusão

À data da recolha da informação, o aluno tinha um desempenho académico baixo e um comportamento inapropriado na sala de aula, mas ambos variavam conforme a disciplina e o género do docente. As aulas dos professores eram sempre mais problemáticas do que as aulas das professoras, facto comprovado diretamente pela observação e análise de aulas de Inglês, lecionadas por um professor e as aulas de HGP lecionadas por uma professora e comprovado pelas entrevistas a todos os docentes. Assim, o género condicionava a atitude do aluno, a qual por sua vez condicionava a atitude dos professores que, ao contrário das professoras, duvidavam da eficácia da inclusão do aluno na sala de aula.

INCLUDIT III

As relações familiares difíceis nos primeiros anos de vida com os pais biológicos e sobretudo com as vivências atuais do aluno na família adotiva, onde é acarinhado pela mãe e rejeitado pelo pai, podem ter sido um condicionamento emocional decisivo na vida escolar deste aluno. O comportamento e o desempenho do aluno podem ter sido devido ao PDAH e a fatores emocionais decorrentes das suas vivências escolares e familiares.

Tendo por base a CIF-CJ, OMS (2001) as dificuldades académicas e o comportamento inapropriado deste aluno são os fatores individuais que condicionam a sua inclusão e o seu sucesso escolar. A atitude negativa da comunidade escolar, sobretudo dos professores e da turma são fatores ambientais, os quais no seu conjunto limitam a sua atividade. Esta limitação da atividade não pode impedir ou condicionar a inclusão deste aluno na escola e nas aulas porque a educação é um direito humano a que todo o ser humano deve aspirar, independentemente das suas características individuais.

Recomendações e limitações

Este pequeno estudo apenas pode ser considerado indicativo no que se refere a dificuldades na inclusão de alunos com PDAH, uma vez que apenas foi estudado um único aluno. A dificuldade de inclusão deste aluno decorre do seu pouco empenho, do seu comportamento inapropriado e da sua fraca aceitação na turma. Estes factos foram identificados após a observação de doze aulas de duas disciplinas e uma entrevista a cada um dos docentes da turma e da educação especial do discente. Se tivesse sido possível a observação e análise de um maior número de aulas e em todas as disciplinas, poderia ter sido possível identificar melhor as atitudes do aluno e dos professores.

Referências Bibliográficas

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. IV –TR (IV Ed. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais IV (Trad. Portuguesa. CLIMEPSI Editores. Lisboa).

Hoza, Betsy; Mrug, Sylvie; Gerdes, Alyson C.; Hinshaw, Stephen P.; Bukowski, William M.; Gold, Joel A.; Kraemer, Helena C.; Pelham Jr.; William E.; Wigal, Timothy; Arnold, L. Eugene (2005). What Aspects of Peer Relationships Are Impaired in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol 73(3), Jun 2005, 411-423. Disponível em psycnet.apa.org/journals/ccp/73/3/411/ acedido a 12 de junho de 2013

INCLUDIT III

Morisoli K. e McLaughlin T. F (2004). Medication And School Interventions For Elementary Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. International Journal Special Education Vol. 19 n.º 1 Pp. 97-106. www.internationaljournalofspecialeducation.com - acedido a 15 de junho de 2013.

Organização Mundial de Saúde: OMS (1993) Classificação e Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; 1993.

Organização das Nações Unidas [ONU] (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem. Disponível em <http://www.fd.uc.pt/> - acedido em 01-09-2012

Organização das Nações Unidas (ONU) (1975). Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência – aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 9/12/1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf - acedido a 30 de agosto de 2012.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha. 7 de junho de 1994 Disponível em: www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf acedido 12-12-2011

Rohde L. A. e Halpern R. (2004). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização Jornal de Pediatria vol.80 no.2 suppl.0 Porto Alegre Pp. 561-570. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572004000300009> acedido a 16 de junho de 2013.

Reiber C. e McLaughlin T. F.(2004). Classroom Interventions: Methods to Improve Academic Performance and Classroom Behavior for Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. International Journal Special Education Vol. 19. N.º 1. Pp. 1 – 13. Disponível em: www.internationaljournalofspecialeducation.com - acedido a 15 de junho de 2013..

Legislação consultada e referida

Constituição da República Portuguesa disponível em: www.parlamento.pt/paginainicial/legislacao, acedida em 06-02-2011 – 21.30

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. DR. N.º 4. 1.ª série. pp. 154-164

Educação Especial: entre a compensação e a emancipação

Miguel Correia (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto)

Preciosa Fernandes (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto)

Resumo:

Este artigo visa, a partir de um caso particular, refletir sobre a forma como a escola se organiza para integrar um aluno invisual. Trata-se de uma situação nova na escola que é percebida e conduzida pedagogicamente pelos vários intervenientes de modo bastante distinto. Para uns, a estratégia pedagógica considerada mais adequada passa por "dar o mais possível" para fazer face "àquilo que falta" ao aluno, numa lógica compensatória; para outros, a atitude pedagógica será criar condições para a autonomia do aluno e a sua emancipação. Estes posicionamentos evidenciam diferentes conceções sobre a intervenção com alunos com NEE e sobre a educação inclusiva. A reflexão que nesta comunicação se faz a partir de uma experiência concreta visa contribuir para ampliar o debate sobre a Educação Especial e a inclusão de alunos com NEE na escola pública.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Compensação; Emancipação; Cegueira

Abstract:

This article aims, from a particular case, think about how the school is organized to integrate a blind student. This is a new situation in the school that is perceived and conducted pedagogically quite differently by the various actors. For some, the pedagogical strategy more appropriate is to "give as much as possible" to face "what is missing" to the student, a compensatory logical; for others, the pedagogical approach is to create conditions for the autonomy of the student and their emancipation. These positions demonstrated a different conceptions about the intervention on students with SEN and about inclusive education. The reflection in this communication does, from a concrete experience, aims to contribute to broaden the debate on Special Education and the inclusion of students with SEN in public school.

Keywords: Special Education; Inclusion; Compensation; Emancipation; Blindness

Introdução

Esta comunicação tem na base a experiência vivida, como docente de educação especial num agrupamento escolar situado no sul de Portugal, no percurso da intervenção com um aluno cego do 11.º ano de escolaridade. O facto de este ser o único aluno cego do distrito onde se situa o agrupamento escolar, despoletou diferentes reações e atitudes nos vários atores (professores e outros agentes educativos) que com ele tiveram de interagir. É uma reflexão sobre este processo de intervenção que nos propomos fazer neste texto. De modo específico, o objetivo deste artigo é refletir sobre a forma como a escola se organizou para responder às necessidades educativas deste aluno, problematizando em que medida as estratégias adotadas se inscrevem numa lógica de compensação e/ou de emancipação.

INCLUDIT III

A presente reflexão é um pequeno recorte do projeto de tese de doutoramento com o título “Educação Especial: da teoria às práticas. (Im)possibilidades de uma educação inclusiva” que está a ser realizada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e que tem como contexto de estudo um agrupamento escolar e os seus atores.

Educação Especial: breve contextualização

A Educação Especial, ao longo da sua história, foi sempre um palco de concepções filosóficas, ideológicas, culturais e educativas, entreluzindo um determinado espaço e tempo. Depois de séculos pautados pela exclusão ou, até, supressão das pessoas deficientes, o Iluminismo a par das mudanças económicas, sociais e culturais traz uma nova concepção sobre a forma como a sociedade encara os deficientes. No século XVIII, os ilustres cidadãos deficientes visuais Nicholas Sanderson (1682-1739), professor de matemática na Universidade de Cambridge, e Maria Teresa Von Paradis (1759-1824), cantora e pianista famosa, personificam uma visão da deficiência como algo que é superado pelas potencialidades do indivíduo (Gallager e Kirk, 1996). Esta situação contribui para se pensar a deficiência numa perspetiva educacional dando origem à designada primeira fase da história da Educação Especial (ibidem). Esta tinha como principal objetivo contribuir para a integração ativa da pessoa com deficiência na sociedade.

É, sobretudo durante o século XX, com a declaração dos direitos humanos, em 1948, e a Declaração de Salamanca, em 1994, e com o movimento de escolas inclusivas (Ainscow, 1996) que se disseminam e fortalecem os princípios de uma educação inclusiva.

Neste trajetória, a Educação Especial, enquanto resposta educacional para as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE14), foi se implementando, com avanços e recuos, nas escolas públicas regulares. Estruturada em serviços específicos e com recursos a técnicos especializados, a Educação Especial constitui um suporte essencial quer para aquelas crianças e jovens, quer para as suas famílias e para os professores.

Todavia, estudos realizados têm denunciado que aqueles serviços especializados para poderem responder eficazmente a todas as situações precisam de se articular, e complementar a sua ação, com a comunidade.

¹⁴ O conceito de NEE – Necessidades Educativas Especiais, aplica-se, segundo Correia (2008, 22-23): “as crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (fatores processológicos/processamento de informação) derivados de fatores orgânicos ou ambientais.”

INCLUDIT III

(Correia, 2003). Esta articulação permitirá criar condições que ofereçam ao aluno melhores oportunidades para o desenvolvimento de aptidões fundamentais à sua rotina diária. Para este autor, só podemos falar em inclusão se uma criança com NEE tem condições para, em contexto de classe regular, ter acesso a todos os recursos necessários para desenvolver ao máximo as suas potencialidades (Correia, 2003 e 2008).

Diz-nos, contudo, a experiência, corroborada por alguns estudos (Correia, 2014), que as concepções teóricas e também os princípios enunciados nos normativos legais podem ter distintas interpretações por parte dos atores “no terreno”. Na verdade, as situações com que nos confrontamos no dia a dia profissional permitem-nos perceber que, por razões de diversa ordem, as práticas pedagógicas e as lógicas relacionais dos atores de terreno se distanciam, em muitas ocasiões, de uma concepção de educação inclusiva. Sustentamos, por isso, que as percepções que cada ator possui sobre o aluno com NEE, e sobre as formas/modelos de intervenção, pode fazer toda a diferença. Por vezes, as concepções teóricas de matriz educacional inclusiva emancipatória “batem contra a parede” das práticas quotidianas nas nossas escolas, não raras vezes, eivadas de uma lógica compensatória, e de uma visão (frequentemente, não declarada) do aluno NEE como um ser incompleto que urge “completar ou compensar”, através do máximo possível de recursos, estratégias e de apoios de diversa índole. É neste cenário que se situa esta reflexão.

Entre a compensação e a emancipação: relato de uma experiência concreta

Enquanto docente de Educação Especial sentimos que, muitas vezes, as nossas práticas se aproximam mais de uma lógica compensatória do que emancipatória. Isto é, sentimos que os contextos escolares em que temos vindo a intervir nos induzem mais para uma perspetiva de “dar para compensar” do que explorar para potenciar. E, nesse sentido, sentimos também que é necessário refletir sobre as nossas práticas, questioná-las e, caso seja necessário, modificá-las em nome da autonomia e da inclusão dos alunos.

É sobre isto que versa a análise do caso que neste texto relatamos.

Trata-se de um aluno do 11.º ano de escolaridade, com 16 anos, portador de glaucoma congénito bilateral e irreversível – cegueira congénita. Tem atrofia do globo ocular esquerdo. No olho direito foi-lhe colocada uma válvula AHMED que lhe proporciona uma perceção luminosa condicionada. Vive com os pais e uma irmã mais velha que já frequenta o ensino superior. No ano letivo anterior veio pela primeira vez para o agrupamento, ingressando no 10.º ano de escolaridade. Segundo relatos da atual diretora de turma, o aluno foi bem acolhido pelos seus colegas de turma. Os professores do ano letivo anterior tiveram uma ação de

INCLUDIT III

formação por parte de um docente de educação especial ligado ao Centro de Recursos para a Inclusão do distrito onde está situado o agrupamento. Apesar de solicitado, no ano anterior o aluno usufruiu de apoio de uma docente do Grupo de Recrutamento 910 – Educação Especial (Cognitivo e Motor) e não do Grupo de Recrutamento 930 – Educação Especial (Cegueira e Baixa Visão), formação adequado à problemática do aluno. Além disso, teve apoio a várias disciplinas por parte do docente do ensino regular, fora da sala de turma. Estes docentes, na prática, funcionaram como uma espécie de “professores explicadores”. Ou seja, o aluno teve grande parte das suas aulas em contexto fora da sala de turma, apenas com o professor da disciplina.

Aquando da nossa chegada ao agrupamento, em novembro do presente ano lectivo (2014/2015), e devido à nossa formação inicial em Filosofia, fomos confrontados com o pedido, por parte da direção do agrupamento e da diretora de turma, de apoio ao aluno à disciplina de Filosofia. A possibilidade do aluno ter que realizar exame nacional à respectiva disciplina, o facto de ter, desde o início do ano letivo, outros professores “explicadores” em outras disciplinas e a alegada dificuldade dos docentes do ensino regular da turma em dar resposta ao aluno, foram os principais argumentos apresentados.

Acatamos a solicitação, sem discutir a validade dos argumentos. Primeiro, porque estávamos a chegar ao agrupamento sem conhecer a sua dinâmica interna; segundo, porque partimos do princípio de que o diretor de turma, os elementos do órgão de gestão, a coordenadora do grupo de Educação Especial e outros docentes, saberiam melhor do que nós o que era melhor para o aluno.

Começamos a lecionar aulas de Filosofia numa sala à parte, fora da turma, pois julgava-se que seria o melhor contexto para promover o sucesso do aluno. Logo nas primeiras aulas com o aluno verificámos que este é um adolescente inteligente, com uma memória fantástica, evidenciando, todavia, uma mentalidade “povoada” de preconceitos. Em relação à condição de cego, vê-se a si próprio como um “coitadinho” que precisa de muitos apoios e da atenção de toda a gente à sua volta, com baixas expectativas em relação ao seu futuro profissional, estando renitente em ingressar no ensino superior, apesar da pressão dos pais e dos conselhos dos professores e dos seus colegas.

A autonomia do aluno, nomeadamente no que diz respeito à questão da orientação e mobilidade, foi sempre o principal problema identificado pelos vários intervenientes. O aluno evidenciou forte resistência ao uso

INCLUDIT III

da bengala, encarada por este como um símbolo estigmatizante perante os seus pares. Apesar de considerar que nunca foi discriminado pelos seus colegas ou outros elementos da comunidade educativa, ele continua a preferir a ajuda de terceiros, especialmente, do seu primo – aluno na mesma escola – que o leva para todo o lado que ele solicite. Esta situação revela uma mentalidade eivada de valores considerados pelos docentes como “retrógrada”, a que não é alheio o facto de o aluno residir numa pequena aldeia com um índice elevado de idosos, cujos valores parecem divergir dos valores dos seus colegas adolescentes e de grande parte dos adultos que trabalham na escola (docentes e assistentes operacionais).

Em termos de intervenção, e ainda antes da chegada da colega do grupo de recrutamento 930 – cegueira e baixa visão, procurámos estimulá-lo para o uso da bengala, incentivando-o à sua autonomia. Fizemos algumas experiências pelo espaço escolar, e fora dele, ajudando o aluno a manipular a bengala, mas com pouco sucesso. Esta foi sempre a principal lacuna na intervenção com o aluno, sendo apenas a partir do 3º período que a orientação e mobilidade começaram a ser trabalhadas, ainda que apenas uma vez por semana tal como atesta a última ata do conselho de turma:

«Tal como proposto no final do 2.º período, o aluno passou a beneficiar, uma vez por semana, de “Orientação e Mobilidade” (90 minutos semanais) para promover a sua autonomia na deslocação da sala de aula para o espaço interior/exterior da escola. No entanto, o “x” continua a revelar muitas inseguranças e resistência ao uso da bengala. O aluno revela ainda muita dependência da “bengala humana”. Ao nível das competências sociais, foram trabalhados diversos aspetos, como a sua postura e atitude dentro e fora da sala de aula, controle de estereotípias e autonomia no espaço escolar. A esses níveis foram conseguidos alguns progressos, que só não foram mais significativos, dada a resistência à mudança das rotinas por parte do aluno.»

A parca intervenção da escola ao nível do trabalho orientado eficazmente para a mobilidade e autonomia revela que estas são questões que requerem também uma mudança de postura dos vários interlocutores em relação a determinados hábitos adquiridos e ao modo de olhar para os alunos com deficiência. Estes são muitas vezes olhados como “vítimas” e como “coitadinhos” o que leva a atitudes discriminação positiva que em nada contribuem para a sua independência. É o caso da situação que nos chamou, desde logo, a atenção: o facto de o aluno em causa, e o respetivo primo, terem prioridade na cantina, passando para a frente da fila dos alunos que esperam pela sua vez para almoçar. Esta situação é vista como natural por parte de todos: alunos, docentes e assistentes operacionais o que nos leva a questionar: Contribuirá esta discriminação positiva para a emancipação e autonomia pessoal?

INCLUDIT III

Com efeito, parece claro que a visão compensatória que está subjacente a este episódio relatado em nada se aproxima de uma conceção de educação inclusiva. Parece fundamentar esta nossa inferência a frase, que nos ficou na memória, proferida por uma funcionária da cantina: “Coitadinho, é cego, pode comer primeiro que todos!”. Será que no modo como agimos diariamente promovemos a inclusão? Que reflexão crítica exercemos sobre as nossas práticas? Não serão, neste caso, os serviços e apoios prestados a este aluno um obstáculo à sua emancipação e autonomia?

Todas estas questões suscitaram em nós inquietações. Paulatinamente, em conversas que fomos tendo com a diretora de turma, fomos revelando a nossa opinião sobre toda esta problemática.

Um dos argumentos apresentados pela diretora de turma para continuar com todos os apoios consistia no facto de os colegas professores da turma, não terem formação adequada para atender às especificidades do aluno: Alegou-se, por exemplo, não serem capazes de fazer testes adaptados ao programa de computador utilizado pelo aluno, não saberem criar estratégias de diferenciação pedagógica ou não terem tempo para apoiar o aluno, até porque tinham que preparar a turma para os exames nacionais. A colega confessou que o aluno causou “pânico” a alguns colegas!

Um outro argumento justificativo da não alteração de procedimentos foi o facto de se mudarem as estratégias a meio do ano. Ou seja, a circunstância de o aluno já estar habituado aos apoios individualizados, por parte de vários professores, foi considerado um argumento forte uma vez que o próprio aluno não aceitava essa alteração pois queria continuar a ter vários professores a apoiá-lo. Este elemento parece, em si, ser revelador de que “dar mais” pode ser um passo para a dependência e não para a emancipação e autonomia.

Fazendo proveito da nossa afinidade em termos de área científica de formação de base – uma vez que a diretora de turma é formada, e docente, em Filosofia –, argumentámos que o aluno, por não apresentar qualquer problema cognitivo, não precisava de ter professores “particulares” a várias disciplinas, podendo estar integrado na turma e ter aulas com os demais colegas. Além disso, considerávamos que o “pânico” era injustificado, pois resultava apenas do confronto com a nova situação.

Fomos também discutindo este assunto com a coordenadora do grupo de Educação Especial. Esta acabou por considerar que o aluno tinha um excesso de apoios, e que estes não favoreciam a sua autonomia, reconhecendo, assim, que se poderiam dispensar parte dos apoios.

INCLUDIT III

A ideia foi, então, arranjar uma solução que não provocasse uma rotura drástica com aquilo que o aluno já beneficiava, mas uma solução moderada, em que alguns apoios fossem suprimidos e aproveitados para outras prioridades mais prementes no âmbito do grupo de Educação Especial.

Com a chegada da nova colega, reuniram-se as condições para tomar esta decisão que não agradava ao aluno, nem à diretora de turma nem ao conselho de turma. A reunião do conselho de turma do 2.º período foi uma reunião “quente” onde, sozinhos, defendemos a nossa posição. Todos os restantes colegas se insurgiam contra a nossa decisão de deixar de dar aulas individuais de Filosofia. Não abdicamos da nossa posição e quisemos que ficasse registada em ata, tal como se pode verificar:

«Tendo presente a vinda de uma nova colega de Educação Especial, do Grupo de Recrutamento 930, especializada em cegueira e baixa visão, e a necessidade de atender a outros alunos com maiores necessidades educativas do agrupamento escolar, o professor de Educação Especial “W” deixou de dar o seu apoio ao aluno, no final do 2.º período.

Esta decisão visou promover uma maior eficácia na distribuição dos recursos humanos na área da educação especial no âmbito do agrupamento e a promoção da autonomia do aluno, permitindo que este vivencie situações em que lhe é exigido maior esforço, potenciando a sua capacidade de adaptação a diversos contextos sociais, algo absolutamente fundamental para uma vida escolar pós ensino secundário ou na transição para a vida adulta.

Relativamente à disciplina de Filosofia, esta decisão, além de contribuir para a inclusão do aluno na turma, permitiu que este pudesse participar nas discussões e debates de temas e/ou conteúdos filosóficos com os seus pares, algo importante na aquisição de competências de índole filosófica, como o espírito indagador e a capacidade argumentativa.»

Se todo este caso revela a importância da organização interna do agrupamento, e as perceções e formas de relacionamento entre os seus intervenientes, ele é também ilustrativo da influência significativa de fatores externos e administrativos, como são exemplo: as colocações tardias, geradoras, por vezes, de instabilidade e, conseqüentemente, com repercussões negativas para a inclusão dos alunos. Não nos esqueçamos que a docente especializada em cegueira, chegou no final do 2.º período!

Educação Inclusiva e o papel do professor: algumas notas finais

As políticas, práticas e as culturas são aspetos centrais para uma educação inclusiva (Booth e Ainscow, 2001) e quando se advoga uma reforma ou mudança nas escolas em prol da inclusão há dois aspetos cruciais que importa ter em atenção: quem são os agentes ou protagonistas da mudança e como será planeada e gerida essa mudança (Rodrigues, Lima-Rodrigues, 2011). Daí que a necessidade da existência de momentos de reflexão e de partilha de inquietações e de práticas seja algo extremamente importante. A frase de Kats (1995,

INCLUDIT III

cit. Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2011) sintetiza a importância da atitude reflexiva: "O professor tem de ser estudante do seu próprio ensino". Isto implica a existência de uma ligação efetiva entre teoria e prática, pois qualquer boa prática implica uma boa teoria, mas também porque o contacto com a realidade, o confronto com as dificuldades e os desafios do terreno, fornecem informações valiosas para sustentar cientificamente as mudanças necessárias nas escolas e na sociedade. Tudo isto é potenciador de relações mais fortes e são entre os diversos intervenientes, capazes de formar atitudes positivas face às exigências da materialização de uma educação inclusiva, que deve ser vista como um desafio e não como um obstáculo ao trabalho escolar.

Outro fator importante no trabalho docente é o desenvolvimento profissional contínuo do professor para acompanhar a mudança, renovar conhecimentos, capacidades e perspetivas (Day, 2001), e que, na nossa opinião, ganha relevância acrescida no contexto de intervenção da Educação Especial. Na verdade, para a concretização da inclusão escolar é fundamental o empenho de todos os professores em promover múltiplas oportunidades curriculares que ofereçam, a todos os alunos, situações de aprendizagem bem-sucedidas, o que implica a capacidade de se adaptar às novas exigências da profissão. Os professores são, sem dúvida, elementos-chave na construção da mudança educacional. Concorre também para este postulado a qualidade da formação inicial e a articulação, no dia a dia profissional, de esforços entre todos os professores. Pensando na Educação Especial, esses esforços devem convergir no mesmo sentido e envolver professores do ensino regular e da Educação Especial, outros técnicos e pais. Materializar o sentido de uma escola inclusiva pressupõe um trabalho coletivo e cooperativo entre todos para melhor responderem à diversidade dos alunos, particularmente daqueles que se encontram em situações de maior vulnerabilidade, como é o caso dos alunos portadores de deficiência (Rodrigues, 1994).

Mas pressupõe, acrescentamos nós, olhar o aluno NEE não só como alguém capaz de superar as suas dificuldades, mas também como alguém que traz uma mais-valia para a escola e para a sociedade. Por isso, sustentamos que a intervenção no campo da Educação Especial deve fazer-se no sentido da promoção da autonomia e emancipação dos alunos, mesmo que isso implique conflitos profissionais. Estes são necessários à construção da inovação educacional.

Referências bibliográficas

Ainscow, M. (1996). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: IIE – Edições Unesco.

INCLUDIT III

Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Index for Inclusion*. Bristol: CSIE.

Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, M. (2014). *Autismo e Atraso de Desenvolvimento: Um estudo de caso*. Lordelo: Fundação A Lord.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. A. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade & Cultura*, 13, 59-103.

Rodrigues, David (1994). Necessidades e dimensões da formação contínua de professores de Educação Especial. *Integrar*, 4, 26-31.

Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?. *Educar em Revista*, 41, 41-60.

Incubadora de Inclusão: Inclusão de Crianças com Deficiências na Escola - Perceções dos Encarregados de Educação

Antónia Barreto (NIDE, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria)

Célia Sousa (IACT, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria)

Filipe Santos (NIDE, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria)

Guilherme Ferreira (Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça)

Luís Filipe Rodrigues (Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça)

Margarida Catarino (Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça)

Susana Reis (NIDE, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo:

Este estudo procurou conhecer a opinião de pais e encarregados de educação sobre a realidade das escolas inclusivas. O estudo decorreu em 2014 e implicou 635 inquiridos das escolas dos concelhos de Alcobaça e Porto de Mós.

Os resultados obtidos indicam que a maior parte dos inquiridos considera que a inclusão favorece a aquisição de valores pessoais e sociais em todos os alunos e são favoráveis ao ensino diferenciado. Já em relação ao desenvolvimento das aprendizagens, manifesta insegurança que vai diminuindo com o nível de escolaridade dos filhos. Esta insegurança assume valores mais elevados em pais e encarregados de educação com níveis de escolaridade mais baixos.

Palavras-chave: Escola Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Encarregados de Educação.

Abstract:

This study aimed to know the opinion of parents of children on the reality of inclusive schools. The study was conducted in 2014 and 635 people which children in the municipalities of Alcobaça and Porte de Mós were surveyed. Results show that most parents think that inclusion helps every student to acquire personal and social values and are favorable to differentiated teaching. Yet, parents show insecurity concerning apprenticeships development, one that diminishes as children are in more advanced school years. Also, insecurity seems to be higher in parents with less school literacy.

Keywords: Inclusive School, Special Education Needs, Parents and Guardians

Introdução

Este artigo apresenta um estudo feito em 2014 pela parceria entre Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça (CEERIA) e a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria. Esta parceria, que começou em 2013, tem vindo a dinamizar estudos anualmente para conhecer e descrever a cultura de inclusão escolar do concelho de Alcobaça. Assim, no âmbito desta temá-

INCLUDIT III

tica, procurou-se responder à questão: “Qual a opinião específica dos Encarregados de Educação sobre inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas turmas das escolas de ensino regular e instituições de apoio à infância (creche e pré-escolar) ”?

Metodologia

Privilegiou-se uma metodologia de caráter quantitativo, através de inquérito por questionário. As questões foram organizadas com base em duas dimensões de análise, “a escola enquanto lugar de promoção de valores” e “a escola enquanto lugar de aprendizagem”. O questionário foi testado por um grupo de controlo, validado e levado até aos encarregados de educação pelos diretores/responsáveis de turma das escolas com as quais o CEERIA possui relações de parceria: Agrupamentos de Escolas do Concelho de Alcobaça, (incluindo o Externato Cooperativo da Benedita), Agrupamento de Escolas de Porto de Mós e algumas Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS) com as valências de Creche e Pré-Escolar (e que fazem parte da rede de intervenção da Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI)). Obtiveram-se 635 respostas de encarregados de educação dos alunos a frequentar turmas onde estão incluídos alunos com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente ao abrigo do Dec. Lei 3/2008 (Decreto Lei no 3/2008 de 7 de janeiro do Ministério da Educação, 2008), e com reconhecida gravidade nas suas incapacidades. Os resultados obtidos foram tratados pelas técnicas da estatística descritiva.

Resultados

Os 635 encarregados de educação que responderam a este questionário têm uma média de idades de 41 anos (desvio padrão de 6,1 anos). Cerca de 89% são do sexo feminino (mães, madrastas e avós) e 11% masculino (pais, padrastos e avós). As habilitações literárias estão bastante distribuídas: 11% possui apenas o 1º ciclo, 16% o 2º ciclo, 28% o 3º ciclo, 18% o ensino secundário e 17% tem formação superior. No que diz respeito à sua relação pessoal com pessoas com deficiência, verifica-se que 9 (1% da amostra) possui algum tipo de deficiência diagnosticada, 7% possui educandos com deficiência e 88% conhece pessoas com deficiência. Cerca de 25% tem na família próxima pessoas com deficiência e 75% conhece a existência de algum aluno ou criança com deficiência na turma ou sala do seu educando. Por fim, quanto ao nível escolar dos educandos, verifica-se que 15% estão no ensino pré-escolar, 27% no 1º ciclo, 26% no 2º ciclo, 28% no 3º ciclo e 4% no ensino secundário.

INCLUDiT III

A Inclusão na perspectiva dos valores

Procurando-se conhecer a opinião dos encarregados de educação em relação à escola inclusiva enquanto lugar de promoção de valores, procurou-se, através de um conjunto de questões do questionário, saber quais as dimensões mais e menos valorizadas por estes. Os resultados estão apresentados no gráfico 1.

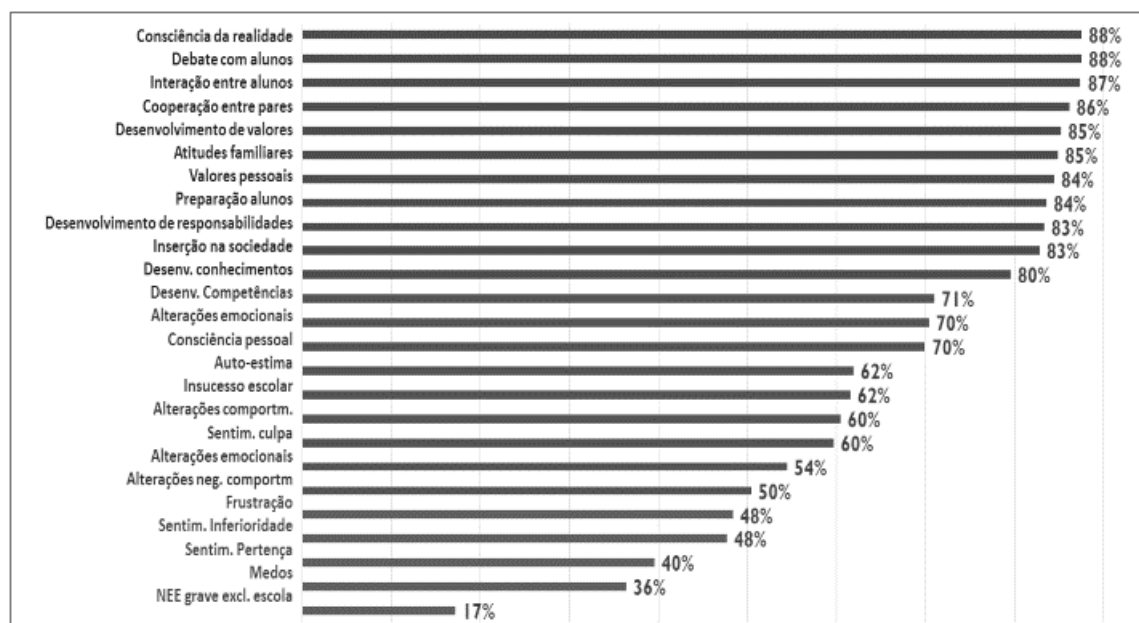


Gráfico 18: Opiniões favoráveis à Inclusão de acordo com diferentes valores sociais e pessoais.

O gráfico 1 apresenta, por ordem decrescente, as dimensões que os encarregados de educação consideram que a escola inclusiva traz benefícios. Há dimensões onde a grande maioria dos pais está de acordo (como a consciência da realidade ou a interação entre alunos, que têm cerca de 87%) e outras onde parece existir uma menor percentagem de pais a concordar. De forma a procurar interpretar os resultados, apresenta-se o gráfico 2 onde podemos observar a mesma estrutura gráfica, mas procurando sintetizar os resultados em três níveis de valores sociais e pessoais de acordo com a agregação resultante da análise consensual da equipa de investigação.

Assim, observamos que a maior atitude inclusiva surge quando as pessoas foram questionadas sobre o impacto das medidas educativas inclusivas no desenvolvimento social e pessoal dos alunos (**valores pessoais e sociais**), nomeadamente em aspetos como aumento da consciência do mundo real, promoção da interação e cooperação entre todos, desenvolvimento da colaboração individual, preparação para a inter-relação, preparação para a vida em sociedade, aquisição de conhecimentos e promoção de valores sociais, para somente citar alguns mais proeminentes.

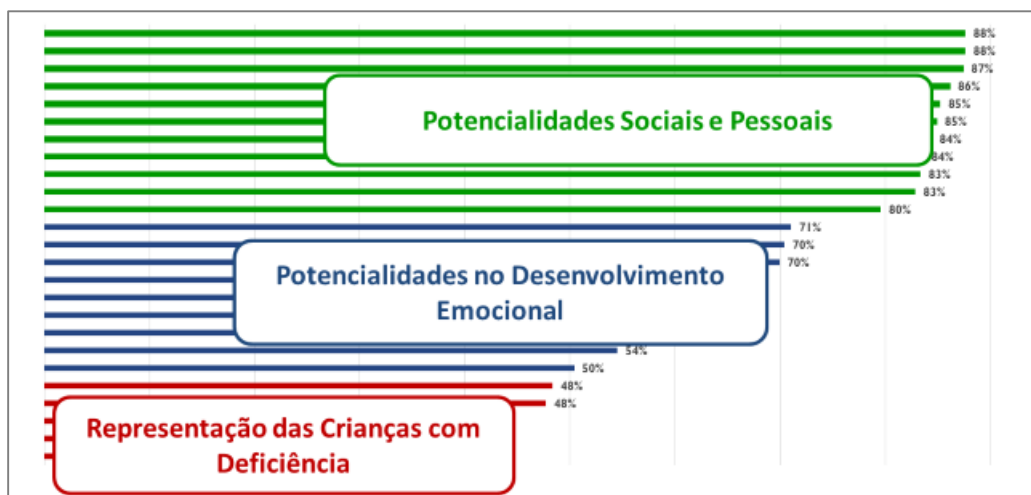


Gráfico 19: Resultados agregados em três categorias

A um nível intermédio, acima de 50% e até 79%, percebemos que a amostra concorda ou concorda totalmente que a interação de crianças com deficiência com as outras crianças promove nessas crianças o seu **desenvolvimento emocional**, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da autoestima, o desenvolvimento de comportamentos individuais, desenvolvimento de emoções pessoais positivas e ainda disponibilidade para pensar sobre as suas ações e sobre o que é a deficiência.

Numa forma mais reduzida de concordância com a inclusão temos as questões sobre **a realidade interna das próprias crianças com deficiência**: muitos encarregados de educação têm dúvidas sobre se as crianças com deficiência se sentem efetivamente incluídas.

A inclusão na perspetiva das aprendizagens

No âmbito das aprendizagens, reuniu-se também em gráfico (gráfico 3), por ordem decrescente, as questões em que a amostra, do ponto de vista percentual, mais concordava com o paradigma da escola inclusiva.

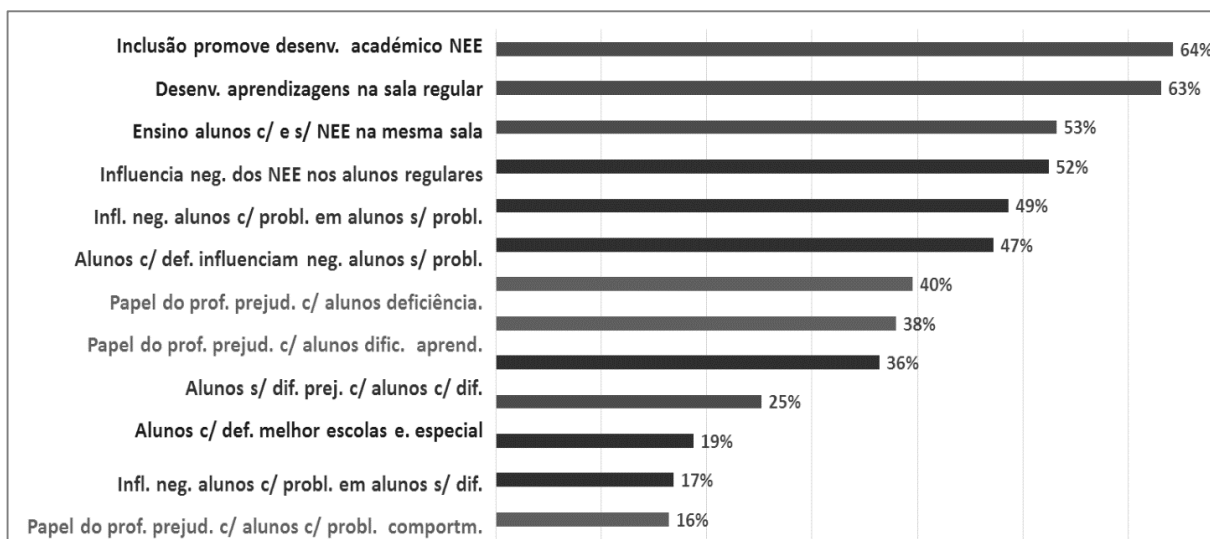


Gráfico 20: A inclusão na perspetiva das aprendizagens

Como acontecia com a promoção de valores, também a questão da promoção das aprendizagens tem áreas onde a larga maioria dos encarregados tem uma opinião positiva e outras onde a percentagem de respostas positiva é bastante pequena. Contudo, e ao contrário da dimensão dos valores, é um pouco mais difícil distinguir subdimensões. Uma categorização é proposta no gráfico 4.

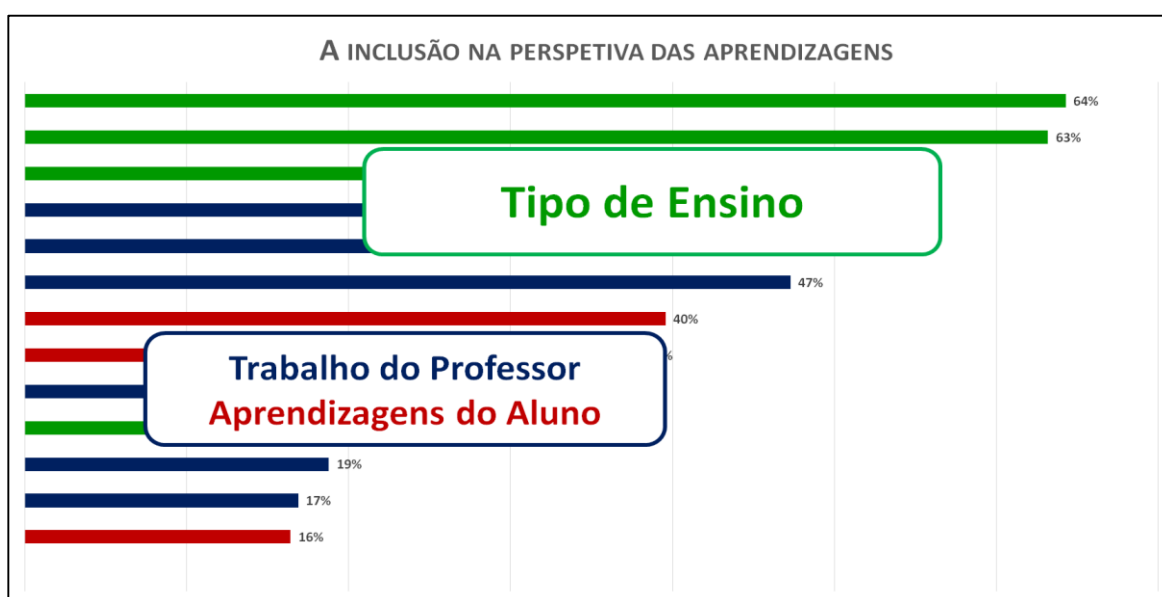


Gráfico 21: Resultados agregados em três categorias

Assim, na categoria genérica a que denominámos Tipo de ensino, podemos observar que de 53 a 64% das pessoas inquiridas têm uma atitude favorável à importância do ensino diferenciado, ao facto de a inclusão de alunos com e sem deficiência favorecer as aprendizagens de ambos grupos de alunos, e que estas práticas sejam desenvolvidas quer dentro da sala de aula quer através de unidades de apoio especializado.

INCLUDiT III

Onde as opiniões são menos favoráveis à cultura de inclusão referem-se à categoria **Trabalho do Professor** e à categoria **Aprendizagem do Aluno**. Estas categorias têm geralmente menos de 50% de opiniões favoráveis por parte dos encarregados de educação. Contudo, há aspetos interessantes que importa salientar: muitos encarregados de educação consideram que o papel do professor fica mais dificultado por alunos com problemas de comportamento do que por alunos com deficiência. Da mesma forma, e do lado dos alunos, muitos encarregados consideram que os alunos com problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem condicionam mais a aprendizagem dos alunos sem problemas/dificuldades do que os alunos com deficiência.

As aprendizagens e a escolaridade dos encarregados de educação e dos educandos

Para melhor caracterizar a amostra, procurou-se saber se existia relação entre a escolaridade do encarregado de educação e a sua opinião sobre a inclusão escolar. Da mesma forma, e uma vez que certos encarregados de educação indicaram que a inclusão escolar pode afetar as aprendizagens do seu educando, procurou-se saber se a opinião dos encarregados estava relacionada com o próprio ano escolar em que se encontrava o seu educando. Para esse efeito, analisaram-se as respostas dos encarregados a perguntas como "Os alunos sem dificuldades são prejudicados quando existem crianças com deficiência na sala de aula?". O gráfico 5 apresenta a percentagem de encarregados de educação, segmentados por escolaridade, que não considera que os seus educandos são prejudicados pela presença dessas crianças na sala de aula (ou seja, pais que apresentam atitudes de inclusão). Como se pode verificar, os pais mais escolarizados têm uma atitude mais favorável à inclusão de crianças com NEE na sala de aula do que os pais menos escolarizados.

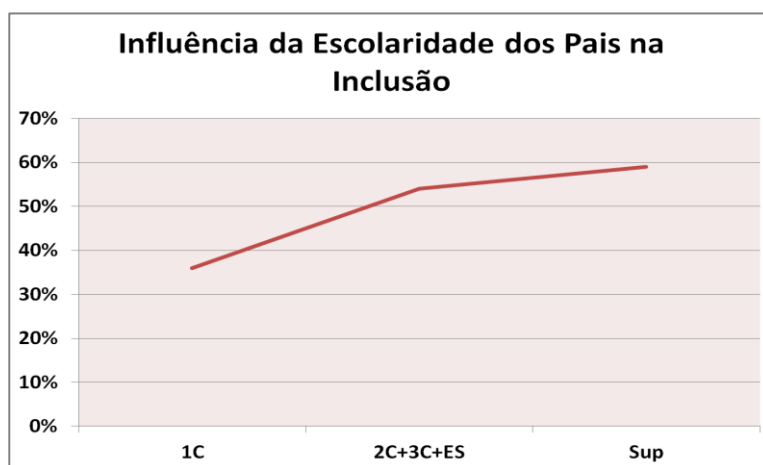


Gráfico 22: Percentagem de encarregados de educação favoráveis a políticas inclusivas (de acordo com os seus níveis escolares)

INCLUDiT III

Com a questão “É possível ensinar alunos com deficiência e sem deficiência na mesma sala” procurou-se conhecer os resultados em função do ano escolar dos educandos. O gráfico 6 apresenta os resultados obtidos. O gráfico evidencia que a atitude à inclusão é bastante alta (70%) quando o educando se encontra no ensino pré-escolar, baixando drasticamente (45%) quando o educando se inicia no ensino formal obrigatório (1º ciclo). As respostas parecem refletir todo um conjunto de receios e inseguranças face ao início da educação formal acadêmica, onde se procuram diminuir os fatores que possam perturbar as desejáveis condições de aprendizagem acadêmica. Depois, à medida que as crianças vão superando etapas no percurso educativo, a insegurança dos respectivos encarregados de educação parece diminuir e a atitude para com uma maior pluralidade nas aprendizagens aumenta.

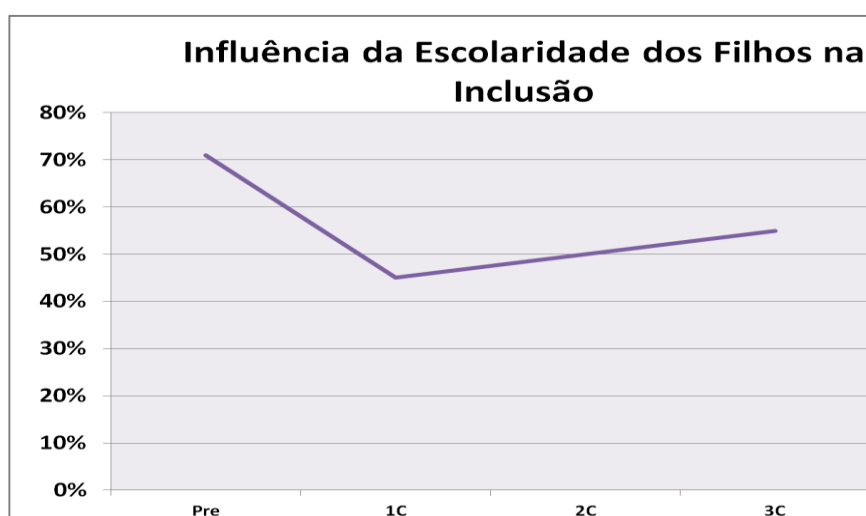


Gráfico 23: Percentagem de pais favoráveis a políticas inclusivas de acordo com os níveis escolares dos educandos.

Conclusões

Este estudo parece apontar para a presença de encarregados de educação que reconhecem a importância da integração de crianças com e sem deficiência na mesma escola, e as potencialidades da inclusão para a promoção de valores sociais e pessoais em todos os alunos. Quanto à questão das aprendizagens e das ações mais diretamente relacionadas com este processo, percebemos que as opiniões dos encarregados de educação inquiridos são mais heterogêneas quanto à utilidade das medidas educativas inclusivas.

Por fim, os resultados também sugerem a existência de uma opinião mais favorável à inclusão da parte dos encarregados com um nível mais avançado de formação acadêmica. Por outro lado, também a escolaridade dos filhos parece ser importante às opiniões sobre inclusão, sugerindo que o percurso académico, sua competitividade e busca por resultados a ele inerente possui um efeito negativo na opinião dos encarregados

INCLUDIT III

de educação, levando-os a ser menos tolerantes e mais tendentes a apoiar medidas estandardizadas de educação.

Referências bibliográficas

Decreto Lei no 3/2008 de 7 de Janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: I série, No 4 (2008).

Acedido a 30 out. 2015. Disponível em <http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1530&file->

Name=decreto_lei_3_2008.pdf.

A construção da diferença – Desenvolvimento de competências de literacia em crianças e jovens com incapacidade intelectual

Maria João Sousa Santos (NIDE, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo:

Esta comunicação parte do pressuposto teórico, que está na base da literacia emergente, de que a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem são práticas sociais e culturais construídas através do uso de artefactos culturais e da interação com pessoas que tenham os recursos e a intenção de os utilizar, ou seja, para a aprendizagem da linguagem tem que existir facilitadores que permitam o questionamento, respeitando os conhecimentos atuais e proporcionando oportunidades para o envolvimento em atos de socialização que respeitem as características desenvolvimentais dos sujeitos a quem se destinam.

A ancoragem numa visão holística do desenvolvimento, que tem por base uma perspetiva sócio-construtivista e contextualista valorizadora do papel do educador e dos contextos onde a educação acontece, permite-nos, igualmente, pensar o desenvolvimento de crianças e jovens com incapacidade intelectual, a partir do conceito de relação.

Assim, no âmbito desta comunicação, pretendemos refletir sobre a necessidade de existência prévia de um conjunto de competências necessárias para interpretar e compreender o mundo; problematizar sobre a ideia da adaptação como objetivo último dos comportamentos sociais do sujeito; refletir sobre a importância da relação, para o desenvolvimento de competências sociais de pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e apresentar contextos e práticas educativas promotoras de desenvolvimento comunicacional e social de crianças e jovens com incapacidade intelectual.

Palavras-chave: Linguagem, Pensamento, Literacia, Incapacidade Intelectual

Abstract:

This communication assumes that the theoretical learning and language development are social and cultural practices built through the use of cultural artefacts and interaction with people who have the resources and the intention to use them: artefacts and practices.

The anchoring in a holistic view of development, which is based on a socio-constructivist and contextualist perspective values the role of the educator and of the contexts in which education takes place, allowing us also to think about the development of children and young people with intellectual and development disabilities departing from the concept of relationship.

Thus, with this communication, we intend to reflect on the need for the prior existence of a set of skills needed to interpret and understand the world, discuss the idea of adapting the ultimate goal of the social behaviours of the subject; reflect on the importance of the relationship for the development of social skills of people with intellectual and development disabilities and present educational contexts and practices that promote communication and social development of children and youth with intellectual and developmental disabilities.

Keywords: Human Language / Thought; Literacy; Cognitive deficit

Introdução

Para pensarmos o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais em crianças e jovens com incapacidade intelectual, ancoraremos a nossa reflexão na conceptualização teórica de literacia como prática situada e dependente dos contextos em que ocorre (Hannon, 1995).

Nesta ordem de ideias, defenderemos que "ser 'literate' é mais um papel do que uma perícia: qualquer coisa que se 'é' mais do que qualquer coisa que se 'tem'" (in Mata, 2006, p. 17). Assim, o desenvolvimento das competências literácitas está fortemente relacionado com os contextos em que o sujeito se movimenta.

Consequentemente, pensar o desenvolvimento da criança e do jovem com incapacidade intelectual, à semelhança dos seus pares, pressupõe considerar a sua literacia familiar e a literacia emergente. Estas práticas centram-se, assim, num processo relacional entre o educando e o educador, sendo a comunicação interativa um dos instrumentos para intervir ao nível das relações interpessoais, desenhando-se as palavras não só com um valor simbólico mas também afetivo.

1. Desenvolvimento e linguagem

Posicionando-nos numa perspetiva sociocultural (Bowlby, 1907-1990), sócio-construtivista (Vygotsky, 1896-1934) e bio-ecológica (Bronfenbrenner, 1917-2005) do desenvolvimento, partimos da compreensão do modo como as crianças se desenvolvem no contexto social (no qual participam desde o seu nascimento) situando-nos na família e no espaço Jardim de infância/ Escola. Para Vygotsky (2001), não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa, sendo fundamental a participação do indivíduo em ambientes e práticas específicas que propiciem aprendizagens. Assim, é fundamental considerar, neste processo de (des)envolvimento relacional precoce da criança, a importância da linguagem como uma criação do espírito humano e da cultura. Efetivamente, a "linguagem dá em primeiro lugar expressão ao pensamento, à emoção, aos sentimentos, às necessidades do indivíduo – função expressiva. Tem além disso um aspeto manifesto, pois ao falar, fala-se para dizer qualquer coisa – função representativa. As funções representativas e expressivas estão ligadas a símbolos, a sistemas convencionais ou códigos, pertencentes não só ao indivíduo mas a toda uma cultura (Luzes, 2004, p. 109).

Freud (1976; 2011) considera que a linguagem (o grito da criança, o choro, as palavras) é uma forma de obter, por meio da mãe ou do seu substituto, o objeto desejado. Ele distingue entre representação de coisas e

INCLUDIT III

representação de palavras, sendo que a primeira está dependente das experiências de satisfação, que deixam traços mnésicos, sob a forma de imagens, de quadros perceptivos que se referem à interação com os objetos e que vão ser evocados cada vez que a necessidade ou o desejo reapareça.

A representação verbal vai ser constituída com base na memória auditiva ou verbal, que reteve certos ruídos emanados dos objetos desejados e mesmo dos sons empregues em relação a esses objetos, para os designar.

Importa verificar que

“o facto de o objeto amado aparecer quando se pronuncia o seu nome, assim como a aprovação dos que a rodeiam, em relação a seus novos êxitos verbais, dão à criança uma confiança aumentada nas suas relações objetais. O jogo verbal egocêntrico tornar-se-á comunicação social. O êxito inicial fará crescer dentro da criança a crença nos poderes mágicos da palavra” (Luzes, 2004, p. 119).

Assim, a aprendizagem da linguagem faz-se através de palavras imitativas (linguagem de papagaio) ou através de onomatopeias, de operações de apontar, segundo as quais a criança aprende as regras habituais que ligam certas palavras a classes de objetos.

Segundo Piaget, as crianças até à idade dos 6 anos consideram que a palavra reside na coisa. De modo semelhante, algumas pessoas com défice cognitivo mantêm por muito tempo essa característica, nunca passando dos símbolos representativos para os símbolos discursivos, embora essa passagem não constitua o desaparecimento dos primeiros.

1.1. Desenvolvimento de competências de literacia

Sendo a comunicação interativa um dos instrumentos para intervir ao nível das relações interpessoais, compreende-se que as palavras adquiram um valor muito grande, não só simbólico mas também afetivo (Luzes, 2004). Assim, a emoção e a linguagem servem para comunicar, para a interação social e para a mobilização dos processos de ação numa constante transmutação de todas as coisas, numa eterna metamorfose do indivíduo (Thomas Mann, in Luzes, 2004). Neste sentido, o desenvolvimento do sujeito mais do que um modo de favorecer a adaptação constitui processo de transformação que se quer também de emancipação (auto-determinação).

INCLUDIT III

Neste contexto, e tendo em linha de conta a definição do conceito de literacia como “um processo contínuo através do qual o ser humano se apropria de conhecimentos e competências específicas de uma cultura, designadamente os relacionados com a leitura e a escrita, tornando-o mais competente para interagir com os outros e consigo próprio” (Hannon,1995; Moreira, 2007, in Pires, 2010, p. 16), passa-se a apresentar uma nova forma de encarar e valorizar a vertente funcional e utilitária da linguagem escrita, centrando-se mais no uso de competências do que na sua obtenção estática e imutável, ou seja, urge valorizar a necessidade de conhecer as competências de um indivíduo para a utilização da informação escrita ao longo do seu percurso de vida.

O conceito de literacia emergente tem subjacente o princípio de que “todos estão preparados para aprender alguma coisa”, existindo uma valorização de todos os conhecimentos, mesmo os mais elementares, como ponto importante de apoio a qualquer aprendizagem. A terminologia “literacia emergente” decorre da ideia de que literacia não se situa exclusivamente na linguagem, mas no processo que lhe está subjacente. Literacia e emergente são palavras que terão de estar associadas ao conceito de desenvolvimento e este dá-se a partir do sujeito, sendo um processo gradual. Para este processo emergir é necessário que esteja lá algo, valorizando as competências que os sujeitos utilizam para interpretar e compreender o mundo que os rodeia. Efetivamente, as coisas só emergem se tiverem condições para emergir, ou seja, se os contextos, que apoiam e facilitam os desempenhos variados, proporcionam oportunidades para o envolvimento em autênticos atos de literacia (Mata, 2006). Assim, a literacia emergente é um processo que se caracteriza por estar apoiado em 8 vetores: Processo cultural (processo de integração no mundo multiforme); Processo social (dependente da capacidade de os outros envolverem a criança em atividades de literacia); Processo conceptual – (os sinais que a criança faz são cheios de significado em todos os sentidos); Processo precoce e contínuo; Processo ativo e participativo - (os sujeitos constroem e reconstruem as suas hipóteses conceptuais); Processo contextualizado e significativo - (oportunidade para explorar e conquistar o “sentimento de pertença – ou de direito – desta complexa atividade cultural” (McLane, 1992, in Mata, 2006, p. 23); Processo funcional – (a linguagem é fácil de aprender se preenche uma necessidade funcional); Processo afectivo – (é a partir das características afectivas dos primeiros contactos com o escrito que se vão desenvolver atitudes mais ou menos positivas e conseqüentemente com mais gosto e prazer) (Mata, 2006, pp. 19 -24).

INCLUDIT III

Assim, e tendo presente as perspetivas sócio-construtivista e contextualista do desenvolvimento (Vygotsky, 1896-1934; Bronfenbrenner, 1917-2005), importa confirmar que o processo de apreensão da linguagem escrita, enquanto prática social, decorre das múltiplas interações com os outros. A vontade de querer dominar esta habilidade, de querer explorar o escrito, depende das características do ambiente afetivo em que decorreram essas interações, sendo que toda esta dinâmica se joga em situações contextualizadas/significativas e funcionais, em que o sujeito assume o papel principal, e onde os factos positivos devem ser os mais motivantes.

Neste sentido, percebemos que podem ser criadas oportunidades de estimulação e promoção de competências relacionadas com a leitura e a escrita antes da aprendizagem formal destas competências, valorizando-se o desenvolvimento da literacia emergente, implicando necessariamente uma mudança de paradigma. A aprendizagem constrói-se, conseqüentemente, não só no espaço escola, mas alarga-se à família e a todos os contextos em que os sujeitos com perturbação do desenvolvimento intelectual se movem.

Vygotsky (2001), na sua teoria desenvolvimentista, acentua a importância das interações sociais através das quais os educadores, e de entre estes as famílias, promovem competências, conhecimentos e valores relacionados com a literacia. O conceito de zona de desenvolvimento proximal fundamenta a implementação de programas de literacia familiar (estes requerem uma abordagem multidimensional e multidirecional, centrada na estimulação da criança e na qualidade das interações relacionais entre pais e filhos, numa lógica contextualista e sistémica do desenvolvimento humano), que têm por objetivo desenvolverem um espaço de interação entre a criança e um adulto mais apto em determinado domínio. Esta interação é considerada um espaço promotor do desenvolvimento, mediando a relação entre o nível atual de desenvolvimento da criança (conjunto de atividades que é capaz de realizar sozinho) e o nível de desenvolvimento potencial (conjunto de atividades que é capaz de realizar com ajuda, colaboração ou indicação de um ou mais sujeitos). Neste contexto, as famílias são consideradas como elementos fundamentais na facilitação do potencial das crianças, designadamente no domínio da literacia emergente. Com esse objetivo, as famílias devem ser promotoras de um conjunto de condições e oportunidades de contacto com a linguagem oral e escrita. Estas atividades devem ser intencionais e devem permitir à criança a realização de tarefas que ela normalmente não conseguiria realizar de modo autónomo, sem a ajuda do adulto. As competências a desenvolver podem ser distintas e devem ter em linha de conta a população a que se destinam (idade cronológica, desenvolvimento cognitivo, etc.).

INCLUDIT III

Deste modo, redimensiona-se a importância a literacia familiar. Esta engloba um conjunto de práticas a que os pais, as crianças e os membros da família recorrem e que estão associados à leitura e à escrita em casa ou noutros contextos (Tayler, 1983, in Pires, 2010). “A definição deste conceito inclui, ainda, a diversidade de modelos de educação, as estratégias utilizadas, as crenças sobre a aquisição da linguagem oral e escrita e a acessibilidade a livros” (Cook, 2009, in Pires, 2010, p. 38).

Assim, este processo de construção de um indivíduo literato implica um conjunto de práticas que envolvem diversos intervenientes e diversos contextos, numa lógica de partilha.

2. A construção da diferença – apresentação de um estudo exploratório.

Muitos têm sido os estudos sobre as práticas, os contextos e as partilhas (principalmente focados em práticas de leitura de histórias), com crianças que não apresentam perturbação no seu desenvolvimento. Pouco se tem estudado sobre as práticas, os contextos e as partilhas, bem como, as crenças, os comportamentos dos educadores, com crianças que apresentam perturbação do desenvolvimento intelectual.

Numa perspetiva de intervenção futura, no sentido de se pensarem práticas promotoras do desenvolvimento da pessoa com perturbação do desenvolvimento intelectual, importa considerar as suas características desenvolvimentais: “O funcionamento intelectual global está significativamente abaixo da média; Existe um défice no comportamento adaptativo/comportamento social; Início dos défices intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento” (DSM- 5, 2014, p. 38). Consequentemente, perturbação do desenvolvimento intelectual implica uma determinada funcionalidade e é de caráter permanente no processo de desenvolvimento.

Deste modo, a explicitação das competências de cada criança permitirá o desenvolvimento de práticas que impliquem a relação entre o educador e o educando. Estas práticas integrarão programas de desenvolvimento de competências de literacia, potenciando-se, assim, a possibilidade de reconfigurar crenças e representações em relação (pré)conceitos sobre as capacidades das crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.

Se a investigação nos confirma, especificamente, a importância do tempo partilhado em leituras, em termos afetivos, e da qualidade das interações entre o adulto e a criança, sendo que esta se espelha na qualidade da produção narrativa e na motivação para o material escrito, então impõe-se conhecer:

INCLUDIT III

- Quais os tempos de leitura partilhada de histórias que os pais realizam com estas crianças? Que interações constroem estes pais com os seus filhos, em torno das narrativas contadas?

- Que lugar para projetos de intervenção junto de famílias e crianças com deficiência intelectual e desenvolvimental, visando o desenvolvimento de competências parentais, facilitadoras das competências de literacia emergente?

Estas questões conduziram a um de um estudo exploratório, cujo objetivo era perceber se os pais de crianças, entre os 2 e os 6 anos, apoiadas em projetos de intervenção precoce pela equipa local de intervenção (ELI) da Mealhada apresentavam, em relação aos filhos, com e sem diagnóstico de incapacidade, comportamentos e atitudes semelhantes, em atividades, nomeadamente, a leitura de histórias, antes de dormir.

Os resultados obtidos, por entrevista semiestruturada, realizada a 18 pais revelam que estes contrariamente ao que fazem com os filhos, sem diagnóstico de incapacidade, não lhes leem histórias, e desconhecem igualmente a existência de livros adaptados, negligenciando, assim, o potencial formativo destas práticas.

Os resultados evidenciam, portanto, que a maioria dos pais não tem uma consciência clara da importância de serem usados artefactos culturais de envolvimento, em práticas de literacia, e da necessidade de promoverem estratégias de desenvolvimento de competências relacionais, tal como fazem com os filhos sem diagnóstico de incapacidade.

A discussão destes resultados lança um novo desafio: investir em projetos de formação de pais de crianças com incapacidade potenciando a possibilidade de estes serem agentes promotores do desenvolvimento de competências dos seus filhos, especificamente, levando-os a integrar, nas suas práticas diárias, a partilha de estratégias e procedimentos que contribuem para a promoção de níveis de compreensão e de envolvimento das crianças na cultura escrita.

Bibliografia

American Psychiatric Association (2014). Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais – DSM 5. Lisboa: Climepsi.

Bronfenbrenner, U. (2011). Bioecologia do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed.

Cruz, J. (2011). Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças. Tese de Doutoramento (não publicada). Universidade do Minho, Braga.

INCLUDIT III

Freud, S. (1976). *L' enfant dans la psychanalyse*. Paris: Gallimard.

Freud, S. (2011). *Sobre os sonhos*. Alfragide: Clássico Textos. (Original publicado em 1900)

Gleitman, H. (2011). *Psicologia*. 9ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hannon, P. (1995) *Literacy, home and school. Research and practice in teaching literacy with parents*. London: The Falmer Press.

Luzes, P. (2004). *Do pensamento à emoção*. Porto: Porto Editora.

Mata, Lourdes (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Matos, C. (2011). *Relação de qualidade*. Lisboa: Climepsi.

Papalia, D. & OLDS, S. (2009). *Desenvolvimento humano*. 10ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pires, N., Pereira, C., Nunes, G. & Mesquita, H. (2010). *Promoção da leitura em crianças com défice cognitivo. Educareducere – Transformações do olhar: Perspetivas Ibéricas sobre literatura infantil e educação intercultural*. Ano, XIV- Julho 2010, 147-165.

Santos; M. (2013). *Problemas de saúde mental em crianças e adolescentes*. Lisboa: Edições Sílabo.

Vygotsky, L.S. (2001). *Pensamento e linguagem*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.

Análise da relação entre a Satisfação com a Vida e a Solidão numa amostra de alunos de Universidades Seniores

Ricardo Pocinho (Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra)

Pedro Belo (Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra)

Resumo:

Este estudo pretende fazer a caracterização do perfil dos idosos que frequentam as Universidades da Terceira Idade em Portugal. Além disso, é intenção determinar o benefício das Universidades Seniores, estudar a satisfação com a vida destes alunos e analisar a perceção da solidão nas pessoas idosas que frequentam aquelas. Os resultados deste estudo permitem perceber o perfil sociodemográfico dos alunos que frequentam esses espaços de aprendizagem. Os dados obtidos demonstram que as Universidades levam à diminuição do isolamento social na Terceira Idade. As pessoas que frequentam as Universidades da Terceira Idade têm uma elevada satisfação com a vida. Em geral, uma elevada satisfação com a vida permite uma perceção de solidão mais baixa nos idosos.

Palavras-chave: Idoso; Satisfação com a vida; Solidão; Universidades Seniores.

Abstract:

This research intends to do the characterization of the profile of older people attending the Universities of the Third Age in Portugal. Additionally, it has been used to determine in what benefits the Universities of the Third Age on the lives of these students, if life satisfaction increases and analyse the perception of loneliness in elderly people. The results of this study led to realize the sociodemographic profile of those who are older students who attend these meeting and learning spaces. It was also found that the Universities of the Third Age combat social isolation. People who attend the Universities of the Third Age have a very high satisfaction with life. In general, high scores of life satisfaction are associated with less perceptions of loneliness among old people.

Keywords: Elderly; Life satisfaction; Loneliness; Senior University

Introdução

Há um fenómeno que hoje em dia marca a nossa maneira de viver: o envelhecimento da população. O envelhecimento não é uniforme em todos os indivíduos, sendo o resultado final da vida de uma pessoa, este permite identificar as diferenças entre as populações com a mesma idade cronológica. Sáis (2001) argumentou que o envelhecimento é a incapacidade das células do corpo humano de substituir, isto é, gradualmente morrem ou perdem a sua função. Esta explicação parece ser apenas uma causa, a biológica. Por outro lado, existem também fatores extrínsecos, tais como o ambiente no qual o indivíduo se desenvolve. Sáis (2001) mostra que quando um indivíduo apresenta uma diminuição na capacidade de se adaptar ao seu ambiente

INCLUDIT III

também mostra um declínio gradual, incluindo um decréscimo da atividade metabólica. No geral, o envelhecimento biológico é caracterizado pela diminuição da mobilidade de várias partes do corpo, tanto na sua eficiência estrutural (taxa metabólica, célula, alterações nas funções corporais e aparência) como funcional (como resultado de alterações estrutural). A respeito do envelhecimento biológico, Birren e Cunningham (1985) distinguiram o envelhecimento primário do secundário. Caracterizaram como envelhecimento primária o processo de envelhecimento normal não envolvendo o aparecimento da doença. O envelhecimento secundário coincide com lesões associadas ao processo de envelhecimento natural. Este consistem em lesões patológicas que envolvem a ocorrência de doenças e, conseqüentemente, o aumento progressivo da incapacidade das pessoas idosas para se adaptar ao seu ambiente. É o envelhecimento secundário, o que explica a variabilidade entre as pessoas da mesma espécie. Spar e Rue (2005) argumentam ainda que a existência de um envelhecimento terciário, ou declínio terminal, caracterizada por mudanças de várias habilidades cognitivas e habilidades funcionais. De acordo com Pocinho, Santos, Ferreira e Santos (2013), surgem várias teorias para tentar explicar o envelhecimento e os mecanismos envolvidos. Todas as teorias têm alguma justificação, mas nenhuma é forte o suficiente para fornecer uma explicação satisfatória. Além disso, existe um amplo consenso científico na definição de duas grandes categorias: (1) teorias biológicas, que analisam o envelhecimento, sob os termos de uma degeneração da função e estrutura dos sistemas orgânicos e (2) as teorias psicossociais. Como mencionado anteriormente, o processo de envelhecimento é caracterizado como um processo contínuo, progressivo e irreversível (Motta et al., 2005). É um processo que não só é influenciado pela componente genética, biológica, mas também por fatores exógenos (Pratt & Norris, 1995). Por esta razão, existem vários fatores que podem causar um envelhecimento saudável ou patológico (Simões, 2006). O envelhecimento é sempre visto de diferentes maneiras. Enquanto alguns olham para isto como um período de maior vulnerabilidade e dependência, alguns caracterizam-no como um espaço para a aplicação da sabedoria (Pocinho, País, Santos & Santos Nunes, 2013). Os problemas sociais, a dependência física, a existência de doenças, a exposição a estímulos ambientais, sob uma rede social limitada e frágil, hábitos alimentares menos saudáveis, sedentarismo, entre outros fatores, podem resultar numa perda gradual da adaptabilidade por parte da pessoa em todo o seu desenvolvimento. As estratégias individuais para um envelhecimento bem-sucedido incluem uma abordagem pró-ativa por parte dos indivíduos. Segundo Kahana e Kahana (1996), as pessoas recorrem a recursos internos e externos. Os recursos internos relacionam-se com atributos e características pessoais que são positivos (por exemplo, sensação de esperança, otimismo, altruísmo,

INCLUDIT III

autoestima) e ajudam a pessoa a tomar atitudes e comportamentos pró-ativos, reduzindo assim o impacto de eventos e o stress negativo. Estas características positivas ajudam as pessoas a fazer as adaptações necessárias para promover um envelhecimento bem-sucedido. Os recursos externos referem-se a fatores que estão relacionados com o ambiente em que as pessoas vivem, assim como os recursos disponíveis (o acesso aos cuidados de saúde, o acesso às novas tecnologias). Neste contexto surgem as Universidades Seniores como uma resposta social para a aprendizagem ao longo da vida. Os principais objetivos passam por lutar contra estereótipos e preconceitos relacionados com o envelhecimento, promover a autoestima, promover a autonomia, independência, expressão e a reintegração social, sempre vista como o produto final do envelhecimento bem-sucedido (Pocinho, País, Santos & Santos Nunes, 2013). Por esta razão, as atividades que proporcionam experiência aos idosos que fazem com que se sintam bem consigo mesmos, que se sintam valorizados, respeitados e integrados socialmente, são benéficos e promovem um envelhecimento ativo e saudável. De acordo com Cachionni e Neri (2008), a educação para os idosos pode promover o envelhecimento positivo no sentido de que promove a flexibilidade cognitiva, ajustamento pessoal, bem-estar subjetivo e imagem social da população. Neste seguimento, este estudo pretendeu analisar o perfil do aluno da Universidade da Terceira Idade e perceber que relação se regista entre a satisfação com a vida e a solidão nesta fase da vida.

Metodologia

O desenho não-experimental do estudo implicou o uso de duas escalas de avaliação para melhor aferir os resultados. A amostra deste estudo foi recolhido em várias universidades da Terceira Idade, a nível nacional. Não foi possível obter dados sobre a região do Algarve, uma vez que não houve tal flexibilidade das Universidades da Terceira Idade nessa área geográfica. Portanto, a análise sociodemográfica consistiu de dados obtidos na região Norte, Centro, Alentejo e (Madeira e Açores) arquipélagos. No total, a amostra foi constituída por 363 indivíduos, todos matriculados numa Universidade da Terceira Idade. Foi devidamente apresentado à entidade, assim como a todos os participantes, um Termo de Consentimento Informado explicando que as respostas seriam tratadas de uma forma global, preservando a identidade dos participantes. Não foram colocados limites de idade para participar neste estudo. Os instrumentos atuais no protocolo de avaliação foram selecionados tendo em conta os objetivos da análise deste estudo e a população. Houve cuidado de estabelecer uma ordem de administração dos instrumentos. O protocolo de avaliação teve uma duração média de 30 minutos e sua administração cumpriu com a seguinte ordem: Questionário de dados

INCLUDIT III

sociodemográficos; Escala da Satisfação com a Vida – SWLS (Neto, 1993; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985); Escala da Solidão – UCLA (Neto, F., 1989).

Instrumentos

O questionário de dados sociodemográficos fornece informações sobre variáveis sociodemográficas que permitem a caracterização do perfil dos alunos que frequentam a Universidade para a Terceira Idade em Portugal. Ele é composto de perguntas sobre sexo, idade, habilitações e estado civil. A Escala Satisfação com a vida (Diener et al., 1985) é um instrumento subjetivo para avaliar a descrição (positiva e negativa) que os indivíduos fazem sobre a qualidade de vida num sentido geral, permitindo obter um juízo sobre a satisfação de vida global. A SWLS foi construída com base em 5 itens. Após a análise fatorial resultara três fatores: satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo. A escala é de resposta Likert, onde o sujeito deve responder numa escala de 7 pontos, variando de "discordo totalmente (1) e" concordo totalmente "(7). A pontuação total, que é a pontuação total de 5 itens, pode variar de um mínimo de 5 pontos (baixa de satisfação) e o máximo de 35 pontos (altamente satisfeitos). A pontuação de 20 pontos representa o ponto médio. No que diz respeito à validade da escala, de acordo com Pavot e Diener (1993), a SWLS demonstrou forte consistência interna e estabilidade temporal moderada. Ele apresenta um coeficiente alfa de 0,87 e estabilidade teste-reteste de 0,82. A validade de constructo da SWLS é visível através de correlações positivas e significativas que surgem com outras ferramentas de avaliação do bem-estar e satisfação com a vida (Diener et al, 1985; Pavot et al, 1991). Para este estudo utilizou-se a versão portuguesa adaptada por Neto (1993), o qual no seu estudo apresentou um coeficiente de consistência interna de 0,78. A Escala da Solidão - UCLA (Neto, 1989) surge num contexto em que se propôs criar um instrumento psicométrico adequado e facilmente administrado, sendo que serviria como um estímulo para a investigação sobre o fenómeno da solidão. Esta escala tem um total de 20 itens, com 10 itens apresentados de forma positiva e os outros 10 itens de uma maneira negativa. A Escala da Solidão-UCLA é fácil de aplicar e altamente confiável tanto na avaliação de solidão, como na discriminação entre solidão e outras variáveis (Neto, 1989). A adaptação da escala para o português europeu foi conduzida por Neto (1989). Os sujeitos respondem a itens de acordo com 4 pontos escala de Likert: "nunca" (1) a "muitas vezes" (4). A pontuação total é obtido pela soma de todos os itens e varia entre um mínimo de 18 pontos e um máximo de 72 pontos, sendo metade dos itens invertidos (Itens 1, 4, 5, 8, 9, 13, 14, 17 e 18). A pontuação mais baixa indica a existência de uma satisfação social e, portanto, menos solidão. Por sua vez, uma pontuação total elevada indica sintomas de solidão. Quanto à

INCLUDIT III

validade da versão portuguesa, Neto (1989) argumenta que há uma boa consistência interna e muito boa validade concorrente.

Na análise estatística dos resultados recorreu-se ao programa SPSS versão 21.0 para efetuar o estudo da relação entre a Solidão e a Satisfação com a Vida, sendo assumido uma relação (rho de Spearman) estatisticamente significativa a um nível de significância de $p < ,05$.

Resultados

A amostra total foi formada por 363 sujeitos, sendo que 253 participantes eram mulheres (70%) e 110 alunos seniores eram homens (30%), como se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização da amostra quanto ao sexo.

	N	%
Homens	110	30%
Mulheres	253	70%

Na amostra estudada a idade média foi de 67 anos ($dp=7.59$), com idades compreendidas entre os 48 e 90 anos, sendo que nenhum dos sujeitos era analfabeto, sendo que 40.8 % apresentavam a educação básica, 47.7 % terminaram a educação secundária e 11.6 % frequentaram o ensino superior. Apesar dos dados demográficos gerais da população portuguesa referirem uma população idosa analfabeta (INE, 2009) destacamos, na Tabela 2, o grau de habilitações médio-alto da amostra estudada.

Tabela 2. Caracterização das habilitações literárias da amostra

	N	%
Analfabetismo	-	-
Educação básica	148	40,8 %
Educação secundária	173	47,7 %
Educação superior	42	11,6 %

No que diz respeito ao estado civil, estes são maioritariamente casados (62,3 %). Do total da amostra, 24% são viúvos, 7,7% divorciados e 6,1 % solteiros (cf. Tabela 3).

Tabela 3. Caracterização do estado civil da amostra.

	N	%
Solteiro	22	6.1 %
Casado	226	62,3 %
Divorciado	28	7,7 %
Viúvo	87	24%

Os sujeitos da amostra obtiveram uma pontuação média na Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) de 25,9 (dp= 4.20), estando 5,9 pontos acima do ponto médio (20) o que indica a existência de satisfação com a vida positiva percecionada pelos mesmos. No que diz respeito ao estudo da Solidão (UCLA), a amostra obteve uma pontuação média de 28,7 (dp=5,58), o que traduz uma ausência de solidão percecionada pelos participantes do estudo. De modo a selecionar o método mais correto para estudar a relação entre Solidão e Satisfação com a Vida, respeitou-se a análise dos constructos. Apesar de ser possível usar a correlação de Pearson dado o tamanho da amostra, esta não cumpre os pressupostos da normalidade. Assim, usou-se o rho de Spearman, como se mostra na Tabela 4.

Tabela 4. Matriz de correlação entre a Satisfação com a Vida e a Solidão (rho de Spearman).

	SWLS	UCLA
SWLS	1,000	-,149**
UCLA	-,149**	1,000

**p<.01

Como se pode observar acima na Tabela 4, foi encontrada uma associação significativa ($p < .01$) entre a Satisfação com a Vida e a Solidão. A relação assinalada é fraca e negativa ($\rho = -.149$) sendo que na amostra quanto maior a Satisfação com a Vida, menor a Solidão percecionada.

Discussão

O objetivo principal deste trabalho foi o de estudar o perfil demográfico dos idosos que frequentam a Universidade da Terceira Idade em território Português, de modo a perceber a relação existente entre Satisfação com a Vida e Solidão. Inerente ao foco do estudo, tentámos estudar a satisfação com a vida depois de se

INCLUDIT III

ingressar numa Universidade da Terceira Idade. Foi importante entender e analisar se essa participação implica mais satisfação com a vida. Ao mesmo tempo, também se estudou a existência de sentimentos de solidão nesta fase da vida. A amostra deste estudo foi recolhida em diversas universidades da Terceira Idade, a nível nacional. Não foi possível obter dados sobre o Algarve, uma vez que não havia qualquer flexibilidade por parte das Universidades da Terceira Idade nessa área geográfica. Assim, optamos por analisar a solidão dos idosos através da administração da UCLA que, de acordo com a literatura, seria a melhor ferramenta para avaliar esta variável. A amostra deste estudo, ou seja, os alunos da Universidade da Terceira Idade em Portugal obtiveram uma pontuação baixa ($M = 28,66$), dada a magnitude da escala (18-72 pontos). O isolamento social e a solidão, especificamente na idade adulta avançada, têm sido relacionados com múltiplos comportamentos de risco para a saúde (Shankar, McMunn, Banks, & Steptoe, 2011). Alcidio (2010) realizou uma investigação onde queria observar a importância da Universidade Senior na qualidade de vida e a solidão dos alunos seniores. Os resultados evidenciaram que a qualidade de vida foi significativamente correlacionada com a solidão. Ele acrescenta que estes resultados podem ser a base do motivo que levou os idosos a participar em unidades de terapia intensiva, a fim de minimizar o isolamento social, reduzir sentimentos de tristeza e depressão e permanecer ativo. O estudo de Savikko, Routasalo, Tilvis, Strandberg e Pitkälä (2005) verificou que, associados a maiores níveis de solidão, estavam indicadores como a idade avançada, o viver sozinho, viuvez, baixo nível educacional e baixos rendimentos. No que diz respeito à Satisfação com a vida, a amostra demonstrou que está acima do ponto de corte ($25.9 > 20$) o que permite afirmar que os alunos apresentam uma satisfação alta com a vida. A existência de uma relação negativa entre Satisfação com a Vida e Solidão encontrada no estudo ($\rho = -.149$; $p < .01$) evidencia uma conformidade com os resultados obtidos em trabalhos anteriores de Cachioni e Neri (2008). O estudo da vida diária dos mais velhos, em termos da flutuação da qualidade da experiência vivenciada, foi realizado por Larson, Zuzanek e Mannell (1985). Os autores trataram de explorar de forma inovadora a interação entre as percepções de competências e a experiência subjetiva (afetivo-motivacional e cognitiva), em articulação com o seu quotidiano (atividades e interações sociais). A satisfação percebida na tarefa aumenta sempre que a atividade é realizada em grupo.

Conclusão

Este estudo permitiu uma análise da Satisfação com a Vida e da percepção da Solidão nos alunos das Univer-

INCLUDI III

sidades da Terceira Idade. O seu objetivo fundamental foi o de caracterizar o perfil demográfico dos participantes que frequentam este tipo de espaço de aprendizagem no que diz respeito à idade (acima de 48 anos), sexo (feminino), habilitações (ensino secundário] e estado civil (casado). Como mencionado anteriormente um envelhecimento ativo permite acima de tudo estar física e mentalmente ativo, o que implica um estilo de vida saudável e com qualidade. Os indivíduos são, à luz do envelhecimento bem-sucedido, sujeitos pró-ativos que regulam a qualidade de vida e acumulam recursos que lhes permite uma adaptação no processo de envelhecimento. A Universidades da Terceira Idade tem de ser vista como uma resposta social na aprendizagem ao longo da vida. Os seus principais objetivos deverão passar por lutar contra estereótipos e preconceitos relacionados com o envelhecimento, promover a auto-estima, incentivar a autonomia, independência e autoexpressão (Pocinho, Pais, Santos, Nunes, & Santos, 2013). Por esta razão, as atividades que proporcionam satisfação com a vida, que fazem com que o idoso se sinta valorizado, respeitado e integrado socialmente, são benéficos e promovem o envelhecimento bem-sucedido.

Bibliografia

- Alcidio, J. (2010). A importância da universidade sénior na qualidade de vida e solidão dos seniores em Gondomar. Instituto Superior de Serviço Social do Porto.
- Ball, D. L. (1990). Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(2), 132-144.
- Birren, J. & Cunningham, W. (1985) Research on the psychology of ageing: Principles, concepts and theory. In BIRREN, J. & SCHAIE, K. (eds), *Handbook of the psychology of ageing*, Van Nostrand Reinhold.
- Cachioni, M. & Neri, A. (2008). Educação e velhice bem-sucedida no contexto das universidades da terceira idade. In Neri, A., & Yassuda, M. (eds), *Velhice bem-sucedida: aspetos afetivos e cognitivos*. Campinas: Papyrus, p. 29-50.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- INE (2009). *População Residente - Portugal - 2008 – 2060*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, Departamento de Estatísticas Demográficas e Sociais.

INCLUDIT III

- Kahana, E., & Kahana, B. (1996). Conceptual and empirical advances in understanding aging well through proactive adaptation. In V. Bengtson (Ed.), *Adulthood and aging: Research on continuities and discontinuities* (pp. 18-41). New York: Springer.
- Larson, R., Zuzanek, J., & Mannell, R. (1985). Being alone versus being with people: Disengagement in the daily experience of older adults. *Journal of Gerontology*, 40, 375-381
- Motta, M., Bennati, E., Ferlito, L., Malaguarnera, M., & Motta, L. (2005). Successful aging in centenarians: Myths and reality. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 40, 241-251.
- Neto, F. (1993). Satisfaction with life scale: Psychometric properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2) 125-134.
- Neto, F. (1989). Avaliação da solidão. *Psicologia Clínica*, 2, 65-79.
- Pavot, W. G., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross method convergence of Well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57, 149-161.
- Pratt, M., & Norris, J. (1995). *The social psychology of aging*. Oxford: Blackwell.
- Pocinho, L., Pais, A., Santos, E., Nunes, A., & Santos, G. (2013). Solidão e abandono social na terceira idade. In R. Pocinho, E. Santos, A. Pais, E. Navarro e cols, *Envelhecer Hoje*, pp. 45-73.
- Sáis, J. (2001). *Manual de Psicogeriatría clínica*. Barcelona: Masson, S.A. Company.
- Savikko, N., Routasalo, P., Tilvis, R. S., Strandberg, T. E., & Pitkälä, K. H. (2005). Predictors and subjective causes of loneliness in an aged population. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 41(3), 223-233.
- Shankar, A., McMunn, A., Banks, J., & Steptoe, A. (2011). Loneliness, social isolation, and behavioral and biological health indicators in older adults. *Health Psychology*, 3(4), 377-385.
- Spar, J.E. & la Rue, A. (2005). *Guia prático de psiquiatria geriátrica*. Lisboa: Climepsi.
- Simões, A. (2006). *A nova velhice. Um novo público a educar*. Porto: Ambar.

Trajétórias de vida de idosos institucionalizados e sua participação nas atividades do Lar

Sara Lopes (ESECS-IPL e CICS.NOVA)

Sónia Almeida (ESECS/ESSLei-IPL)

Resumo:

O presente artigo vem abordar o envelhecimento como um fenómeno que faz parte do ciclo de vida dos indivíduos. É uma problemática das sociedades contemporâneas, que face às alterações do foro económico e social das famílias, gera transformação na vida dos idosos, afetando a sua forma de viver que em muito vai contribuir para a formação da sua identidade.

A construção da identidade, sendo fortemente afetada por todo o contexto, onde os idosos se encontram inseridos, vai sofrendo alterações e transformações significativas, que são visíveis nas narrativas das histórias e experiências de vida.

O estudo que aqui se apresenta resulta de um estágio desenvolvido no âmbito do mestrado em intervenção para um envelhecimento ativo e procura compreender em que medida a trajetória de vida, de alguns idosos institucionalizados, influencia na participação das atividades desenvolvidas pela Instituição.

Partindo de um estudo de caso de natureza qualitativa, e recorrendo ao focus group, podemos concluir que o percurso de vida de alguns idosos influencia na participação das atividades, de carácter organizativo, lúdicas e culturais, habitualmente desenvolvidas e apresentadas pelo Lar Santa Beatriz.

Palavras-chave: Envelhecimento, identidade, institucionalização, participação e trajetórias de vida.

Abstract:

This article comes to address aging as a phenomenon that is part of the life cycle of individuals. It's a problem of contemporary society that in the face of changes in the economic and social forum for families, generates transformation in the lives of elderly people, affecting their way of life which will contribute to the formation of their identity.

The construction of identity, being strongly affected by the whole context, where the elderly are entered, will suffer significant changes and transformations, which are visible in the narratives of live stories and life experiences.

The study presented here is the result of a training course developed in the framework of the master in intervention for active ageing and seeks to understand to what extent the trajectory of life, some institutionalized elderly, influences on participation of the activities developed by the institution.

Starting from a case study of qualitative nature, and by using the focus group, we can conclude that the way of life of some elderly influences on participation, organizational activities, cultural and playful, usually developed and presented by Home Santa Beatriz.

Keywords: Ageing, identity, institutionalization, participation and life story

Introdução

A forma como se envelhece atualmente faz-nos refletir sobre a posição que os idosos ocupam na nossa sociedade. As nossas gerações sobrevivem mais tempo, o percurso de vida é mais longo e eles constituem, atualmente, a faixa etária com maior número de população, se comparada com faixas etárias mais jovens (Fernandes, 2004).

A trajetória de vida das pessoas idosas é fortemente influenciada pela forma como vivem e poderá condicionar a maneira como envelhecem. Nem sempre a sociedade pode oferecer respostas sociais adequadas às necessidades de cada indivíduo, sobretudo nas últimas etapas do ciclo vital. Entendemos que manter os indivíduos ativos na sociedade é, portanto, fundamental para que o processo de envelhecimento seja profícuo, assegurando a sua contínua inclusão nos grupos sociais de pertença (Cabral, 2013).

O envelhecimento tornou-se num dos problemas mais complexos da sociedade contemporânea, devido à combinação de diversos fatores de ordem material, emocional e física. O número de pessoas idosas aumenta numa sociedade, que não se encontra preparada para encarar e acompanhar este fenómeno. A velhice é, em algumas culturas, sinónimo de mais sabedoria e cultura, experiência e maturidade, noutras sociedades representa um grupo de pessoas pouco produtivas, com fraca capacidade de raciocínio e portanto, dispensáveis da sociedade (Giddens, 1997).

Segundo Pimentel (2001), a forma como se envelhece e o grau de valorização que é concedido a esse processo, depende mais das sociedades humanas do que da sua natureza. Todos os fatores influenciam o modo como envelhecemos, o nosso modo de vida e meios científicos, a tecnologia, a nossa época e, sobretudo, a nossa cultura.

Face a este problema social, emergiram instituições para dar apoio a alguns destes indivíduos, cujas famílias não podem garantir o apoio a nível dos cuidados, ou, porque nem têm familiares por perto, ou então porque, mesmo estando perto não conseguem conciliar o seu quotidiano com o cuidar e, portanto, a alternativa passa pelo apoio de uma instituição.

Neste contexto e perante esta problemática, procurou-se perceber em que medida a trajetória de vida, de alguns idosos do Lar de Santa Beatriz, influencia, e de que forma, na sua participação das atividades desenvolvidas pela instituição.

INCLUDIT III

A pesquisa alicerçou-se na recolha e análise de 13 relatos de vida de idosos institucionalizados a partir de entrevistas semiestruturadas em grupo.

Envelhecimento e identificação pessoal

A identidade traduz a forma como o indivíduo interioriza e absorve, os valores e os conceitos em que acredita, através dos papéis que desempenha em sociedade. É isso que o define, enquanto indivíduo, fazendo das suas experiências, as experiências dos outros. É isso, também, que constitui a identidade de cada um, a partir da partilha de um conjunto de fatores culturais, ideológicos e territoriais, característicos de um grupo social, o indivíduo identifica-se construindo e reconstruindo a sua própria identidade (Vieira, 2009; Lopes, 2014).

Ao longo da vida, o indivíduo, passa por várias etapas, vários projetos, metamorfoseia as suas escolhas, as suas identificações e assume distintamente, e consoante os contextos, diferentes papéis sociais e são esses papéis que permitem conhecer-nos a nós mesmos (Goffman, 1993).

Todas as fases da vida do indivíduo são fundamentais para a construção da sua identidade. Esta construção começa desde cedo na vida do indivíduo e em muito pode alterar as suas atitudes e comportamentos na última fase de vida do idoso.

Sousa (2010) defende que o ciclo de vida assenta no princípio de que a sociedade tem tendência a dividir-se por classes de idades, com papéis específicos em cada classe, no princípio de que existe uma sequência contínua das idades e no princípio que em cada idade existe todo um processo de envelhecimento. Nesta ótica, para uma análise correta do ciclo de vida, é necessário ter em conta não só as fases cronológicas da infância, adolescência, juventude, adultez e velhice, mas também a sucessão de acontecimentos caracterizadores de cada fase específica da vida.

Desta forma, todo o processo de vida e o que o caracteriza é fundamental para a construção de ideias e motivações na vida dos idosos. Começamos pela escolaridade e pelas tarefas realizadas quando ainda eram crianças. Grande parte dos idosos não frequentou a escola e tinham de ajudar nas atividades de casa e do campo, para ajudar a família na sua subsistência (Ferreira, 2002).

Os acontecimentos marcados nesta primeira parte da vida podem comprometer as fases seguintes do indivíduo. Boutinet (1996) menciona a adolescência, a vida adulta e a reforma, como sendo as três principais fases

INCLUDIT III

de desenvolvimento do indivíduo. Na adolescência há todo um processo de encaminhamento e inclusão do indivíduo, em que ele é confrontado com as suas escolhas sobre a sua vida escolar e profissional, no sentido de se encaminhar para a vida adulta. Na fase seguinte, da adultez, o indivíduo encontra-se comprometido com a sua profissão, no que Boutinet (1996) define como um “projeto vocacional”. Na reforma, há o desenvolver de todo um conjunto de tarefas e atividades que até aí não se realizaram, por uma questão de privação da vida profissional ou por opção.

Cada ciclo de vida tem características diferentes, em função, sobretudo, da idade cronológica que o indivíduo possui e das atividades que é suposto fazer em determinada fase da vida. As transformações sociais decorrentes do envelhecimento abordam todo um conjunto de indicadores sociodemográficos, como sejam a escolaridade, as relações familiares, a profissão, a ocupação do tempo e a forma como ultrapassaram as dificuldades (Fernandes, 2004).

A forma como o indivíduo vive na última fase do ciclo de vida decorre da trajetória de vida e das circunstâncias em que a mesma decorreu, da forma como ele estabeleceu as suas relações, na família e na sociedade. É fundamental haver um plano que “acompanha o indivíduo ao longo da sua trajetória” (Lopes, 2014, p. 82), independentemente da fase em que se encontra, porque em qualquer uma delas o indivíduo procura sempre alcançar algo, em busca da sua realização pessoal.

As dificuldades vividas pela profissão exercida, pelo elevado número de filhos e, sobretudo, pelos baixos rendimentos económicos, marcam fortemente a vida da maioria dos idosos e condicionam a forma como vêem o mundo e a sua realidade. A perda de entes queridos e dos laços afetivos, principalmente de filhos ou do conjugue, vêm condicionar uma série de comportamentos na sua vida posterior (Pimentel, 2001), o que poderão desencadear situações de inclusão ou de exclusão pessoal, social e profissional.

Num contexto de afastamento da vida anterior, com a entrada para um local desconhecido, deixando as histórias anteriores caracterizadas pela carência, que os idosos se afastam da sociedade e da realidade que conhecem, a que Pais (2006) vem chamar de desvinculação social. No entender do mesmo autor, esta exclusão social dos idosos dificilmente volta a ser restabelecida, levando a outros sentimentos profundos, como a solidão, ao isolamento e há rejeição da sua nova realidade, que em muito vão influenciar na sua trajetória de vida e influenciar na redefinição da identidade pessoal do indivíduo.

INCLUDIT III

Vieira (2009:10) refere a identidade como um “processo de identificação”, em que podemos perceber verdadeiramente um indivíduo que, na sua trajetória de vida viveu várias culturas e se teve de adaptar na sociedade, fazendo alterações no seu eu. Ao falarmos de identidade devemos ter presente todo um conjunto de acontecimentos passados, que se refletem em atitudes do presente e do futuro e que a vão alterando. A identidade está, então, em constante construção e reconstrução (Vieira, 2009; 2011).

Tendo em conta os referenciais teóricos discutidos, procuraremos perceber nos tópicos seguintes se para os 13 idosos entrevistados a trajetória de vida teve influência na forma como participam e vivem a institucionalização.

Metodologia

Para responder à questão investigativa: em que medida a trajetória de vida, de alguns idosos do Lar de Santa Beatriz, tem influência na sua participação em atividades desenvolvidas pela instituição? Procurámos conhecer os idosos institucionalizados, conhecer a sua história de vida a partir das suas narrativas, compreender algumas decisões tomadas e as atividades desenvolvidas pela Instituição. Esta pesquisa desenvolveu-se num contexto de estágio curricular do mestrado, a Instituição, Lar de Santa Beatriz, foi escolhida com base no critério geográfico e de proximidade à residência de uma das autoras da investigação.

A metodologia selecionada para abordar o tema deste estudo, baseia-se numa pesquisa qualitativa, por considerarmos ser a abordagem que mais se adequava aos objetivos traçados e à própria natureza da investigação. O pretender descrever e compreender trajetórias de vida, interpretar a interpretação que alguns indivíduos fazem dos seus mundos, passado e presente, levou-nos a privilegiar o paradigma interpretativo. Interessa-nos uma perspetiva descrita e compreensiva das narrativas individuais e grupais de alguns idosos institucionalizados.

Portanto, a opção pelas metodologias interpretativas ou compreensivas têm como propósito “compreender as peculiaridades da vida que nos rodeia ‘dentro e fora de nós’, isto é, nas suas manifestações mais significativas e nos seus condicionalismos casuais” (Casal, 1996, p. 29).

Privilegiou-se a técnica da entrevista em grupo, a partir de um guião semiestruturado com alguns tópicos orientadores da conversa. O focus group apresenta-se como uma forma particular de recolha de dados a partir da entrevista, concebido para debater e explorar, em grupo, temáticas específicas a partir do ponto de vista e das experiências dos indivíduos que neles participam. David Morgan (1996) fala da versatilidade

INCLUDIT III

desta técnica destacando que pode ser usada numa fase preliminar da pesquisa, para a partir daí se desenhar o corpus metodológico; ou como a única forma de recolha de dados, como aqui se fez, ou, também, conjugada com outras técnicas, tais como a observação e entrevistas individuais, tal como realizado noutros contextos por Lopes (2014) conjugando as entrevistas etnobiográficas individuais com o focus group.

As entrevistas em grupo foram realizadas a 3 grupos de idosos da instituição em momentos diferentes: o primeiro grupo era constituído por 4 idosos; o segundo grupo por 5 idosos e o terceiro grupo por 1 idosa e 3 idosos, num total de 13 idosos, com idades compreendidas entre os 73 e os 94 anos. Os nomes que aqui se apresentam não são os seus verdadeiros, optou-se por garantir anonimato atribuindo-se pseudónimos aos 13 entrevistados.

Os participantes nos focus group foram selecionados com a ajuda da assistente social e da animadora, de acordo com alguns critérios, tais como, o relacionamento dentro da instituição; o de não apresentarem qualquer grau de demência, nem desorientação temporal, que pudesse de alguma forma invalidar as respostas; não estarem acamados e manifestarem interesse em participar.

Na análise de conteúdo foi utilizado como suporte o programa de análise qualitativa Maxqda11.

Apresentação e análise dos dados

Os idosos

As origens geográficas dos 13 idosos participantes neste estudo são distintas: 1 indivíduo do concelho da Batalha, 4 do Concelho de Torres Novas, 4 do Concelho de Ourém, 1 da Guarda, 1 de Vila Real e 1 indivíduo de Trás-os-Montes.

A partir das entrevistas em grupo percebemos que quase todos provêm de famílias pouco abastadas e com dificuldades de sustentabilidade económica. Provenientes de famílias numerosas, com muitos irmãos e com pouca diferença de idades entre eles, em que a sobrevivência estava dependente do trabalho dos pais na agricultura, sobretudo, e da criação de animais, para a produção de leite, ovos e carne, como se pode ler nos relatos seguintes.

“Trabalhavam em terras arrendadas, semeavam batatas e milho, nos terrenos, por lá assim. As minhas origens são mais tristes...nasci e eramos 3 irmãos e vivíamos muito pobres e ali estávamos.” (Sra. Eduarda, 80 anos)

INCLUDIT III

Éramos 10 filhos em casa do meu pai, era muita gente e a minha mãe já era viúva quando casou com o meu pai, tinha mais 3 filhos” (Sra. Berta, 80 anos)

Na infância, as tarefas realizadas estavam quase sempre relacionadas com a agricultura e também com a realização de atividades domésticas, sobretudo as mulheres, como referiram nas entrevistas. Ajudavam os pais da maneira que podiam e sabiam, tendo em conta a idade jovem que tinham. Às mulheres cabia-lhes, sobretudo, as tarefas domésticas. Algumas referiram o seu interesse, ainda em criança, pela costura e manifestam satisfação por terem conseguido desde cedo evitar os campos e as pastagens, trabalhando em algo que mais lhes agradava. Os homens ajudavam os pais na agricultura e a pastar os rebanhos.

Alguns dos idosos ao referenciar a sua trajetória de vida, relatando alguns acontecimentos marcantes, sentem que foram “atropelados” pelos infortúnios que lhes acontecerem. Os projetos idealizados não foram gorados nem parte ou na totalidade, referem que tiveram de aceitar o que lhes foi “oferecido” pela vida.

Relativamente à institucionalização, as principais causas que levaram estes idosos a entrar no Lar, segundo os próprios, foram as fracas condições de saúde e o isolamento, muito mais do que questões de autonomia. É de referir, que todos eles conseguem fazer as suas atividades de vida diária, quer em termos de higienização, quer em termos de organização diária de tempo e espaço, à exceção da Sra. Carmo e da Sra. Joana, que não conseguem fazer a sua higiene. Alguns referem, que já se encontravam sozinhos há demasiado tempo, isolados e até um pouco tristes, pelo que, sob o conselho dos filhos optaram pela institucionalização. Outros referiram até que, como os filhos colocaram a hipótese dos pais irem para suas casas, eles preferiram vir para o lar, dando de uma certa forma, continuidade à sua independência, algo que se perderia se andassem semanalmente em casa de familiares.

Os idosos entrevistados estão no lar há menos de cinco anos, como se pode observar no quadro nº 1, onde também se indica o nível de autonomia: nenhuma; autónomo(a) e bastante autónomo(a).

Quadro 1 - Tempo de institucionalização dos idosos.

Nomes	Anos de Institucionalização	Motivo
Júlia	1 ano	Sem filhos, nem parentes próximos. Autónoma.
Eduarda	4 anos	Viúva, com filhos emigrantes, a recuperar de doença. Autónoma.
Joana	4 anos	Estava sozinha, os filhos estão no estrangeiro. Pouca autonomia.
Berta	8 meses	Viúva, filhos emigrantes. Entrou de vontade própria. Bastante autónoma.

INCLUDIT III

Nomes	Anos de Institucionalização	Motivo
Estrela	4 anos	Entrou com uma tia (laço afetivo) com quem sempre viveu. Entrou voluntariamente. Bastante autónoma.
Rosa	2 anos	Viúva, sem filhos. Adaptação difícil no lar. Bastante Autónoma.
Armanda	2 anos	Estava sozinha, os filhos vivem longe. Bastante autónoma.
Felismina	4 anos	Viúva com adaptação fácil no lar, que já conhecia e que lhe criou as filhas. Bastante autónoma.
Carmo	4 anos	Entrou com uma tia (laço afetivo) com quem sempre viveu. Entrou voluntariamente. Pouca autonomia.
São	5 anos	Entro no lar por vontade própria. Bastante autónoma.
Carlos	3 anos	Sozinho, sem familiares próximos. Entrou voluntariamente. Bastante autónomo.
Alberto	2 anos	Entrou no lar devido à doença da esposa. Relação pouco afável com o único familiar direto. Bastante autónomo.
Daniel	2 anos	Viúvo, entrou voluntariamente no lar. Autónomo.

A participação nas atividades

A instituição desenvolve algumas atividades, mais ou menos fixas, de carácter semanal, como sendo a ginástica, música, pintura, jogos didáticos, renda para as feiras, realizadas na instituição, e dinamiza concomitantemente atividades temáticas consoante o ciclo festivo (Natal, carnaval, Dia da Mãe, Dia do Pai, Dia da Mulher, Primavera...).

Nesta análise das atividades realizadas, constatamos que nem todas as atividades referidas são da preferência da totalidade dos idosos, sendo que alguns não gostam de participar na ginástica e na música, por exemplo, como se pode ver no quadro n.º 2. A Sra. Eduarda, a Sra. Estrela, a Sra. Carmo, a Sra. Felismina e a Sra. São, preferem atividades mais silenciosas e não tão barulhentas e agitadas. A Sra. Felismina participa nas sessões de ginástica, para atenuar a perda das capacidades motoras, mas não participa na música. Estes idosos mostram algumas reservas, a este tipo de atividades. Tiveram vidas mais sofridas, desentendimentos familiares, perda de outros, são idosos que preferem o silêncio e se refugiam mais na oração.

INCLUDIT III

Quadro 2 - Participação dos idosos nas atividades da instituição.

Idosos	Atividades Desenvolvidas					
	Música	Ginástica	Saídas e Passeios	Festas Temáticas	Trabalhos Manuais / Leitura	Trabalhos de Ajuda no Lar / Recepção e Refeitório
Júlia	x	x	x	x	x	
Eduarda					x	
Joana				x	x	
Berta	x	x	x	x	x	
Estrela					x	x
Rosa	x	x	x	x	x	x
Armanda	x	x	x	x	x	
Felismina		x			x	x
Carmo						
São					x	
Carlos	x	x	x	x	x	
Alberto	x	x	x	x	x	x
Daniel	x	x	x	x	x	

Do grupo dos 13 idosos a Sra. São e a Sra. Felismina, são as que apresentam uma história de vida mais sofrida em termos afetivos. Ambas ficaram viúvas muito jovens, com filhos pequenos e grávidas. Portanto a carga sentimental destas idosas é muito pesada e negativa, aspeto que se salientou durante o focus group, em que evidenciaram muita tristeza e lamentação ao narrarem muitos momentos do seu ciclo de vida. A perda do conjugue foi um fator relevante nas suas vidas, mas o medo de não conseguirem sustentar os filhos sozinhas, foi ainda mais marcante. Isto é visível e perceptível no relato da sua história, em que ambas afirmaram a seguinte expressão: "pelos filhos faz-se tudo". Na leitura dos excertos, percebemos exatamente isso, no caso da Sra. Felismina, recorreu às Irmãs do Lar para lhe ajudar a criar as filhas.

Os idosos que não participam em atividades como a música ou trabalhos manuais, são os que participam ativamente no auxílio das tarefas diárias do lar, desde ajudar os idosos mais dependentes nas refeições, preparar a capela para a missa e orações e asseguram a recepção do lar, em vezes alternadas.

A Sra. Eduarda, não participa em nada e só a muito custo realiza alguns trabalhos na sala de animação, preferindo fazer renda e pequenas costuras. Uma senhora que se encontra, há muito tempo desgostosa com a vida, como a mesma refere na entrevista. Com os filhos ausentes no estrangeiro, não aceitou a doença, a perda do marido e muito menos a entrada no Lar.

INCLuDiT III

Do exposto, e tendo em conta o tipo de atividades realizadas na Instituição, consideramos que os idosos aqui apresentados se dividem em dois grupos: os idosos com grandes perdas em termos emocionais; e os idosos com perdas emocionais pouco profundas.

O grupo dos idosos com perdas emocionais profundas, para além de se refugiarem mais na oração e em toda a preparação das atividades religiosas do Lar, preferem ajudar ativamente em tarefas diretamente relacionadas com o funcionamento da Instituição, nomeadamente no refeitório, na receção e no atendimento telefónico. Fazem parte deste grupo a Sra. Eduarda, Sra. Estrela, Sra. Felismina, Sra. Carmo e Sra. São, como é visível no quadro n.º 3. Enquanto os idosos com perdas menos profundas preferem participar em atividades do Lar, relacionadas com a pintura, com a preparação de algum tema propício de uma época do ano, gostam de participar na música, de exercício físico e dos jogos tipo quebra-cabeças. Neste grupo de idosos, aprecia-se ver televisão no quarto, organizar objetos pessoais e desfrutar de momentos de socialização com outros idosos. Aparentam ser idosos mais alegres, mais participativos e muito carinhosos. Fazem parte deste segundo grupo, os restantes idosos, como se pode confirmar no quadro n.º 3.

Quadro n.º 3 - Participação dos idosos por grupo

Trajetória de Vida	Idosos	Atividades Desenvolvidas					
		Música	Ginástica	Saídas e Passeios	Festas Temáticas	Trabalhos Manuais / Leitura	Trabalhos de Ajuda no Lar / Receção e Refeitório
Perdas emocionais profundas	Eduarda					x	
	Estrela					x	x
	Felismina		x			x	x
	Carmo						
	São					x	
Perdas emocionais pouco profundas	Júlia	x	x	x	x	x	
	Berta	x	x	x	x	x	
	Rosa	x	x	x	x	x	x
	Armanda	x	x	x	x	x	
	Carlos	x	x	x	x	x	
	Alberto	x	x	x	x	x	x
	Daniel	x	x	x	x	x	
	Joana				x	x	

A Sra. Júlia, a Sra. Berta, a Sra. Rosa, a Sra. Armanda, o Sr. Carlos o Sr. Alberto e o Sr. Daniel, são os que mais participam em todas as atividades. A Sra. Joana gosta de participar, mas apresenta algumas limitações físicas que a impedem de ser mais participativa nas atividade da ginástica e nas saídas e passeios. Todos

INCLUDIT III

eles dizem ter tido vidas com algum sofrimento e constrangimento, alguns são viúvos, outros não. A vida sofrida que tiveram foi consequência de fatores sociais e da conjuntura econômica propícia daquela época e que, assim sendo, eram comuns à generalidade da população. Contudo e apesar de serem marcantes, com a melhoria das condições de vida dos últimos anos, acabaram por ser atenuados.

Considerações finais

Alguns idosos entrevistados apresentam aspetos comuns do seu percurso de vida, nomeadamente as suas origens e níveis de escolaridade. Todos são de origem sociais humildes e quase todos tem baixos níveis de escolaridade, à exceção da Sra. Estrela e do Sr. Carlos. Destacam-se as baixas condições socioeconómicas durante o início do percurso da vida, verificando-se uma melhoria no ciclo de vida adulta. A perda precoce do centro da família e a necessidade de começarem a trabalhar muito cedo, ainda em criança, marcou-os profundamente. A juntar e a agravar a estes fatores e, de forma intensa, regista-se a ausência de vínculos afetivos com os pais, que é comum em todos eles.

Da análise das entrevistas/observações consideramos que a componente dos planos pessoais, da vida em fase adulta e do modo como foram institucionalizados, é o que mais influencia a sua participação ou não nas atividades propostas. Na vida adulta e nos planos sociais, refiramo-nos a momentos marcantes de perdas e de fortes sentimentos de angústia, em relação à morte do conjugue. A família desempenhou um papel de peso, importante, no desenvolvimento de alguns idosos que entrevistamos e no modo como a sua identidade se definiu.

A institucionalização e as causas que levaram até ela, também influenciam no modo como se vêm na instituição e no seu processo de adaptação. No geral a decisão de entrar para o Lar, deve-se, para alguns, a fatores como o de não quererem representar um peso para a família, por viverem sozinhos e já com problemas de saúde e terem algum medo e receio, que algo lhes pudesse suceder e, em outros casos, aceitaram o conselho dos filhos, de entrar para a instituição.

É realmente evidente que os fatores do foro emocional e sentimental, ocorridos durante as suas experiências de vida, causaram mazelas que mais tarde em idade avançada, se revelaram e os inibem de ter determinado tipo de atitudes, apresentando comportamentos mais resguardados. A institucionalização e a forma como ocorreu, também, definem uma conduta no quotidiano dos idosos, de mais ou menos aceitação, influenciando tudo o resto.

INCLUDI III

Ao evocar as suas memórias nos focus group, os idosos relataram momentos significativos e marcantes da sua vida, evidenciaram projetos passados e futuros dando conta das transformações identitárias experienciadas por cada um. As evidências deste estudo realçam a perda dos entes familiares próximos e a institucionalização, como sendo, das categorias analisadas, as que mais caracterizaram e marcaram o percurso de vida dos idosos, no sentido de as influenciar na participação e inclusão nas atividades desenvolvidas pela Instituição, respondendo, deste modo, à pergunta de partida, ou seja, a trajetória de vida pessoal e social teve, para estes idosos, uma influência na forma como entendem, participam, se incluem ou autoexcluem das atividades dinamizadas pela Instituição. Ainda que as atividades dinamizadas pelas animadoras da Instituição procurem a diversidade para nelas incluírem o maior número de idosos, percebemos que a escolha dessas atividades é de alguma forma condicionada pelo percurso de vida dos mesmos, levando alguns a participar em atividades mais de caráter lúdico artístico e outros a envolverem-se em tarefas de apoio organizacional como sendo na receção ou no refeitório.

Bibliografia

BOUTINET, J. P. (1996). *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.

CABRAL, M. V. (2013). *Processo de Envelhecimento em Portugal – Usos do tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

CASAL, A. Y. (1996). *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*. Lisboa: Edições Cosmos.

FERREIRA, C. C. (2002). *A Revolução Grisalha: Ciclo de Vida, Ciclo Produtivo e Lazeres de Pós-Actividade*. Centro de Estudos Geograficos, Universidade de Lisboa.

FERNANDES, A. A. (2004). "Quando a vida é mais longa... Os impactos sociais do aumento da longevidade", in Maria de Lurdes Quaresma (cord). *O sentido das idades da vida. Interrogar a solidão e a dependência*. Gerontologia Social. Lisboa. CESDET Edições, pp. 13-36.

FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Edição Monitor – Projectos e Edições, Lda.

GIDDENS, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GOFFMAN, E. (1993). *Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa: Relógio D'Água.

LOPES, S. M. (2014). *Trajelórias Sociais e políticas de formação de adultos em Portugal*. Lisboa, Chiado Editora.

INCLUDIT III

PAIS, J. M. (2006). Nos rastos da solidão – Deambulações sociológicas. Coleção: Enciclopédia Moderna, Nº10, Sociologia, Ambar, SA.

PIMENTEL, L. (2001). O lugar do idoso na família – contextos e trajetórias. Coimbra, Quarteto Editora.

PIMENTEL, L. (2013). Filho és Pai serás. Lisboa, 1ª edição, Coisas de Ler Edições.

SOUSA, F. (2010). “O que é ser Adulto? A sociedade da Aduldez”. Porto. Memória Imaterial.

VIEIRA, R. (2009). Identidades Pessoais – Interacções, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais. Lisboa: Edições Colibri.

VIEIRA, R. (2011). Educação e Diversidade Cultural: notas de antropologia da educação. Porto: Afrontamento.

Incubadora de Inclusão: A Importância da Inclusão Familiar, Escolar e Social no Desenvolvimento da Criança

Antónia Barreto (NIDE, Escola Sup. Educ. Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria)

Célia Sousa (IACT, Escola Sup. Educ. Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria)

Filipe Santos (NIDE, Escola Sup. Educ. Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria)

Guilherme Ferreira (Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça)

Luís Filipe Rodrigues (Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça)

Margarida Catarino (Centro de Educação Especial, Reabilitação e Integração de Alcobaça)

Resumo:

Este artigo apresenta um estudo feito em 2013, cofinanciado pelo Instituto Nacional de Reabilitação I.P, que, procurando conhecer a cultura de inclusão de Alcobaça, procurou conhecer o quanto 2 atores fundamentais na educação da criança – famílias e educadores promoviam a sua inclusão social. Foram estudadas as famílias e educadoras de infância de 40 crianças que são alvo de Intervenção Precoce na Infância (IPI). Os resultados parecem apontar para algumas dimensões que necessitam de ser mais trabalhadas pelos técnicos de IPI e auxiliar que famílias e educadores possam articular os seus papéis para ser complementados.

Palavras-chave: Relação Escola-Família, Escola Inclusiva, Intervenção Precoce na Infância (IPI)

Abstract:

This article presents a study conducted in 2013, co-financed by the Rehabilitation National Institute that, aiming at knowing the culture of inclusion of the Alcobaça municipality, wished to know the role of 2 actors in the child's education – family and educators – in the promotion of the child's social inclusion. Families and Educators of 40 children with Early Childhood Intervention (IPI) were surveyed. Results seem to show that several dimensions need to be worked by the IPI technician to help both actors to articulate and complement their educational mission.

Keywords: Family-School Relationship, Inclusive school, Early Childhood Intervention

Introdução

A Intervenção Precoce na Infância (IPI) é uma resposta que funciona mediante “um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social” e tem em vista “garantir condições de desenvolvimento das crianças com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento”. (Decreto Lei no 281/2009 de 6 de outubro do Ministério da Saúde, 2009). Tendo em consideração o papel central que a família assume no desenvolvimento de cada criança, as

INCLUDIT III

práticas da IPI focam-se nesse princípio ao longo da intervenção com crianças dos 0 aos 6 anos e suas famílias.

No âmbito desta resposta, e ao longo da intervenção realizada, é fundamental analisar em cada situação de que forma os diversos contextos estão ou não a ser inclusivos e promotores de um bom desenvolvimento na criança, delineando objetivos de intervenção e estratégias que possam potenciar essa inclusão e aplicando-os em conjunto com os agentes que estão presentes nos referidos contextos. O técnico da Intervenção Precoce na Infância deve então atuar como um elemento mediador entre os dois contextos, pois só através da mobilização dos contextos naturais de vida da criança se poderão efetivamente alcançar mudanças positivas no desenvolvimento da criança.

O estudo apresentado neste artigo, realizado em 2013, procurou avaliar e analisar estas correlações e de que forma o modo como a criança é incluída no seio familiar se reflete na sua inclusão no contexto escolar e vice-versa, tendo-se colocado as seguintes questões

- Uma criança que se encontra incluída na estrutura familiar terá facilidade em ser incluída e integrada no contexto escolar?
- Família e educadora do estabelecimento educativo têm a mesma perceção quanto à inclusão das crianças nos diversos campos?
- Em que níveis se verifica maior e menor inclusão em ambos os contextos?

Este estudo foi realizado no âmbito de um projeto, "A Incubadora da Inclusão", cofinanciado pelo Instituto Nacional de Reabilitação I.P. e resulta da parceria entre o Centro de Educação Especial Reabilitação e Integração de Alcobaça (CEERIA), em parceria com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL).

Resultados – 1ª fase

Foram elaborados dois questionários, um destinado às famílias das 40 crianças e outro destinado à educadora de creche ou pré-escolar dos estabelecimentos onde essas crianças estão integradas.

Caracterização da Amostra - Crianças

O estudo abrangeu 40 crianças e famílias apoiadas pela resposta de Intervenção Precoce na Infância de Alcobaça – Nazaré. São crianças com alterações nas funções ou estruturas do corpo e crianças com risco

INCLuDiT III

grave de atraso de desenvolvimento. A maioria situa-se na faixa etária dos 4 e 5 anos (31 crianças), só existindo 5 crianças abaixo dos 4 anos (fator relacionado com o facto de ser menos frequente a integração de crianças em contexto escolar nestas idades e de ser mais difícil detetar atrasos de desenvolvimento entre os 0 e 3 anos). Destas crianças, 32 (80%) são rapazes e 8 (20%) são raparigas. Estes dados coincidem com os valores globais das crianças apoiadas pela Equipa Local de Intervenção Precoce de Alcobaça – Nazaré.

No que diz respeito aos atrasos de desenvolvimento destas crianças (gráfico 1 e 2) verifica-se existir apenas 10 crianças com diagnóstico, 28 crianças com atraso de desenvolvimento sem etiologia conhecida em diversas áreas e 2 crianças com risco grave de atraso de desenvolvimento. Estas crianças, apesar de não terem atualmente um atraso de desenvolvimento, encontram-se em risco de vir a ter, uma vez que estão expostas a fatores de ordem biológica ou ambiental que se assumem como alertas.

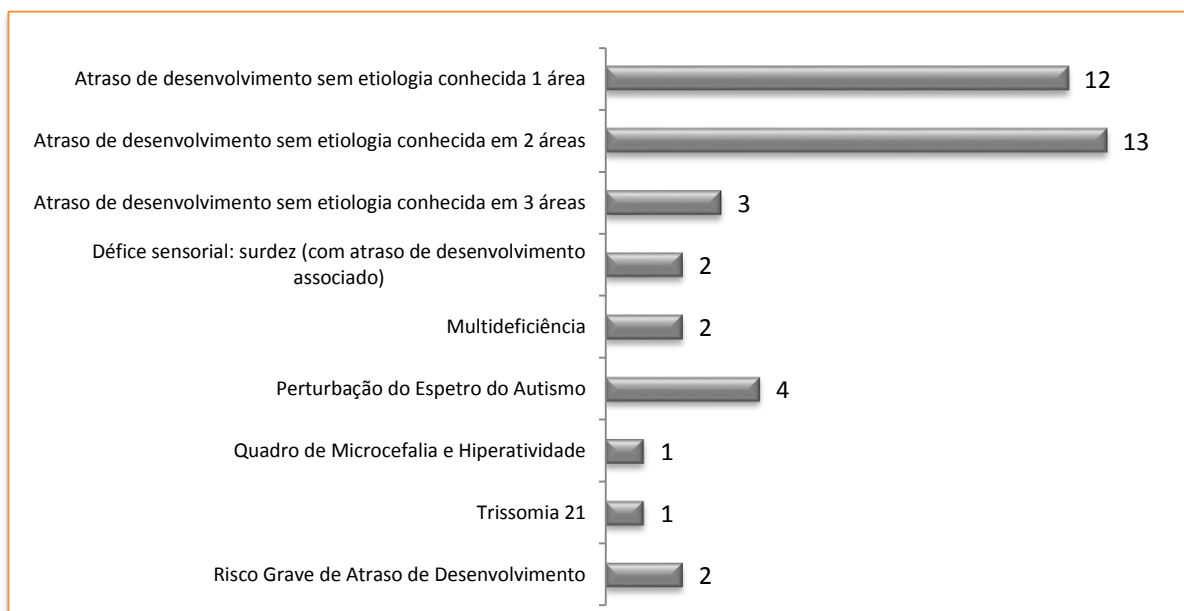


Gráfico 24: Atrasos de desenvolvimento das crianças da amostra (parte 1)

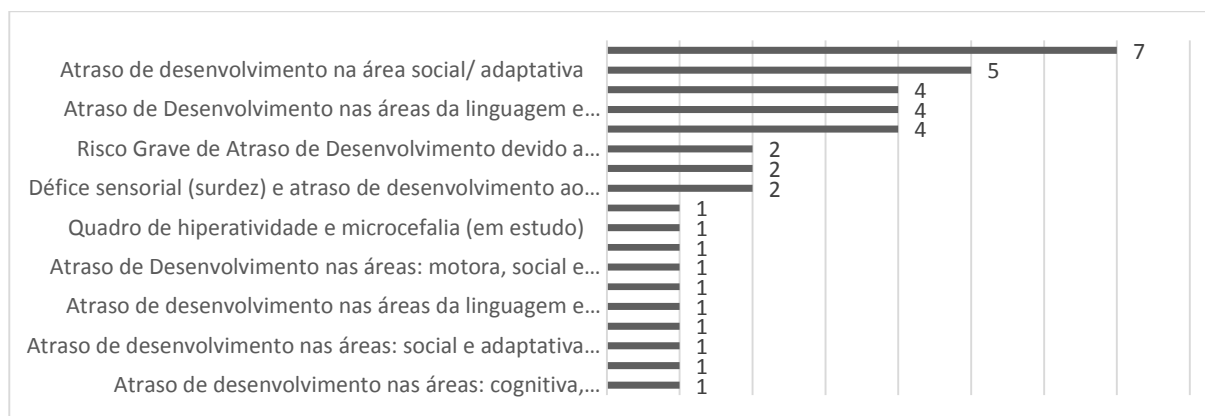


Gráfico 25: Atrasos de desenvolvimento das crianças da amostra (parte 2)

INCLUDIT III

A área da linguagem e comunicação é, sem dúvida, a área na qual as crianças revelam maiores dificuldades. Segue-se a área social e adaptativa também bastante frequente. Importa referir que, em alguns casos, o atraso de desenvolvimento está também relacionado com a influência de contextos sócio-económicos mais desfavorecidos e situações de risco social.

Caracterização da Amostra - Famílias

A caracterização do agregado familiar revela-nos os seguintes dados:

- Constituição (tipo de família):
 - Família nuclear - 26 casos
 - Família extensa - 8 casos
 - Família recomposta / reconstituída – 4 casos
 - Família monoparental – 2 casos
- Os familiares inquiridos no âmbito do estudo foram, maioritariamente, os encarregados de educação e elementos mais comuns na articulação ao longo das intervenções. Metade dos inquiridos tem entre os 30 e os 39 anos de idade, existindo um número significativo (12) com idades compreendidas entre os 20 e os 29 anos e um número menos elevado (7) entre os 40 e 49 anos. Regista-se também um familiar com mais de 50 anos (uma avó).
- A grande maioria dos familiares inquiridos são as mães (35), existindo um número bastante reduzido de pais (2) e avós (3). As avós do inquirido estão responsáveis pela tutela das crianças.
- De um modo geral, os familiares inquiridos foram os principais elos de ligação durante as intervenções no âmbito da Intervenção Precoce, embora em algumas situações os outros progenitores também se mantenham envolvidos no processo de intervenção da criança.
- Habilitações académicas: A maioria tem o 9º ano (14 casos) e o 11º ano (11 casos). Apenas 1 é licenciado e 4 têm apenas o 9º ano.
- Situação profissional: Destacam-se os operadores de fábrica, domésticas, bem como empregadas de balcão, empregada de limpeza e empregada de escritório. Porém, o maior número de pais encontra-se em situação de desemprego (15 -, 38% da amostra).

Análise das Respostas dos encarregados de educação

INCLUDiT III

As questões destes questionários procuravam conhecer várias dimensões/áreas de inclusão, integração e promoção de autonomia (nos 2 contextos) através do comportamento dos atores (família/educadora). As respostas eram fechadas, em escala de Likert, com as opções "Sempre", "Às vezes" e "Nunca".

Procurou-se conhecer quais as dimensões onde a inclusão estava mais presente (i.e., quando a maioria das respostas se enquadravam na categoria "Sempre"), menos presentes (i.e., quando a maioria das respostas se enquadrava na categoria "Às vezes") e nunca presente (i.e., quando a maioria das respostas se enquadrava na categoria "Nunca"). Agruparam-se as questões segundo essa moda estatística.

O gráfico 3 apresenta as perguntas às quais a maioria dos pais respondeu "Nunca" e o respetivo número de pais.

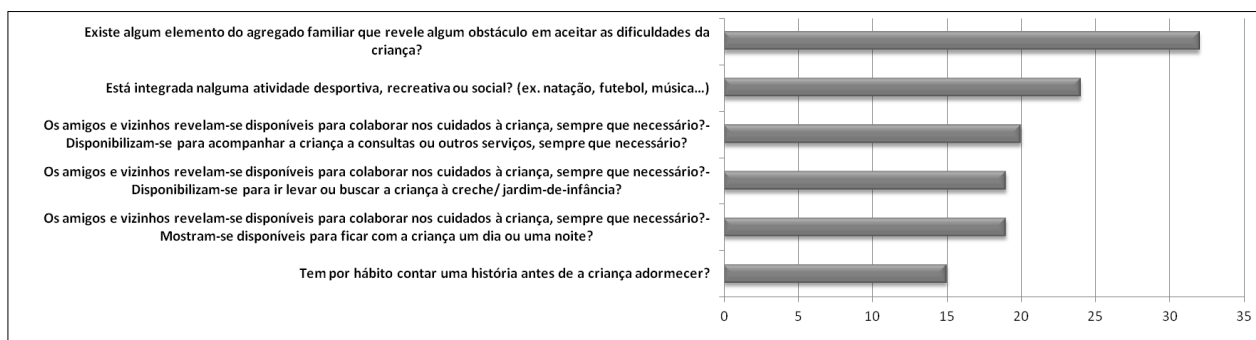


Gráfico 26: Histograma das respostas dos encarregados de educação (resposta: "Nunca")

Destacam-se 24 crianças não estão integradas em nenhuma atividade desportiva, recreativa ou social extra (o que pode estar muitas vezes relacionado com fatores de ordem económica e pela indisponibilidade por parte das família, tendo em conta os horários de trabalho ou simplesmente por a família não reconhecer a sua necessidade). No que diz respeito à rede social de suporte extra familiar, designadamente amigos e vizinhos, afirmam, em alguns casos que nunca sentiram essa necessidade ou que recorrem mais a elementos da família próxima. Noutras situações não existe mesmo rede extra familiar de suporte que se disponibilize para garantir este apoio quando necessário.

O gráfico 4 apresenta as perguntas às quais a maioria dos pais respondeu "Às vezes" e o respetivo número de pais.

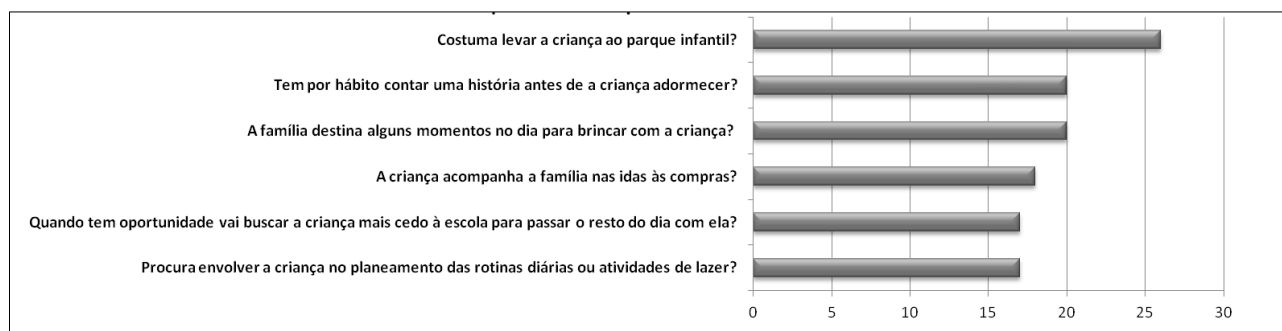


Gráfico 27: Histograma das respostas dos encarregados de educação (resposta: "Às vezes")

Salienta-se que muitas famílias não parecem ter hábitos regulares no que diz respeito ao brincar com os seus filhos ou levar a criança a brincar no parque infantil e conta histórias ao deitar. Um número significativo de inquiridos levam as crianças às compras com "pouca" frequência, afirmando alguns que se deve ao facto de irem às compras quando saem do trabalho ou quando a criança está na escola. Outros referem ter dificuldades em controlar as birras no supermercado. Destaca-se também que apenas 17 inquiridos procuram envolver a criança no planeamento das suas rotinas, ainda que com pouca regularidade (importante, pois ajuda a criança a fazer pequenos planos, tomar decisões em conjunto com os outros, sentindo que a sua opinião também é importante).

O gráfico 5 apresenta as perguntas às quais a maioria dos pais respondeu "Sempre" e o respetivo número de pais. Salientam-se a presença da criança em todos os convívios familiares em casa, interação com a crianças nas várias rotinas, embora a rotina do "deitar" tenha menos respostas "sempre" que as outras rotinas. Muitos pais afirmam elogiar a criança quando ela tem comportamentos positivos, possibilitando que esta se sinta incentivada para repetir essas ações.

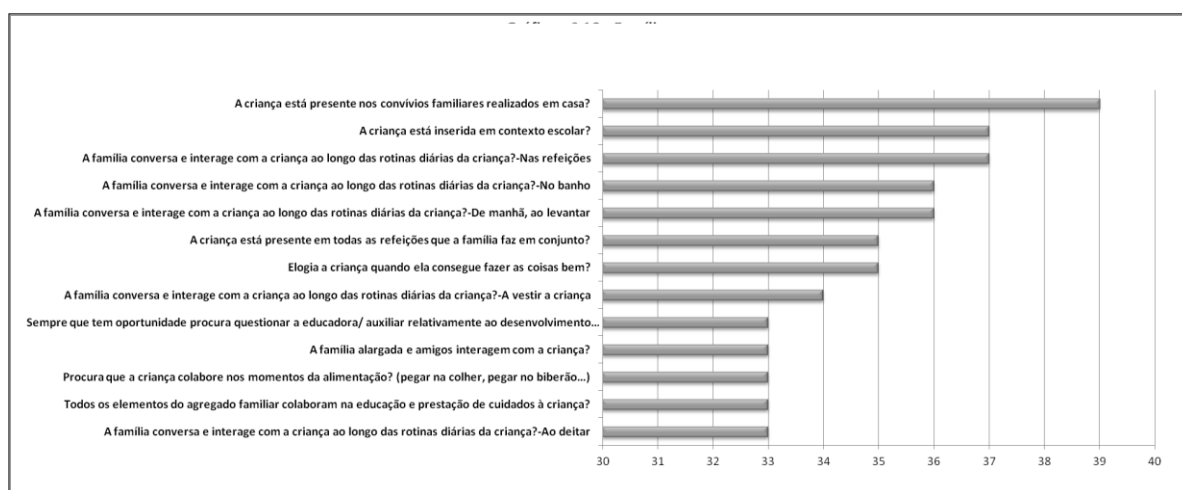


Gráfico 28: Histograma das respostas dos encarregados de educação (resposta: "Sempre")

INCLUDiT III

Análise das respostas das Educadoras

Em relação às educadoras, e nos itens que respondem “Nunca” com maior frequência (gráfico 6) destaca-se a questão relativa à criança ter ou não um melhor amigo, seguindo-se o interesse pelos momentos de conversa e cumprimentar a educadora. Nos aspetos relacionados com a interação com os pares e procura de orientação do adulto observa-se menor frequência de resposta “Nunca”. No que se refere à existência ou não de um melhor amigo as educadoras afirmam que algumas crianças se dão bem com todo o grupo, não existindo um amigo em especial. Outras realçam o facto de algumas crianças terem mais dificuldades ao nível da socialização. Verifica-se assim a necessidade de intervir com as crianças ao nível da socialização com crianças e adultos, e deve ser também trabalhado em parceria com família.

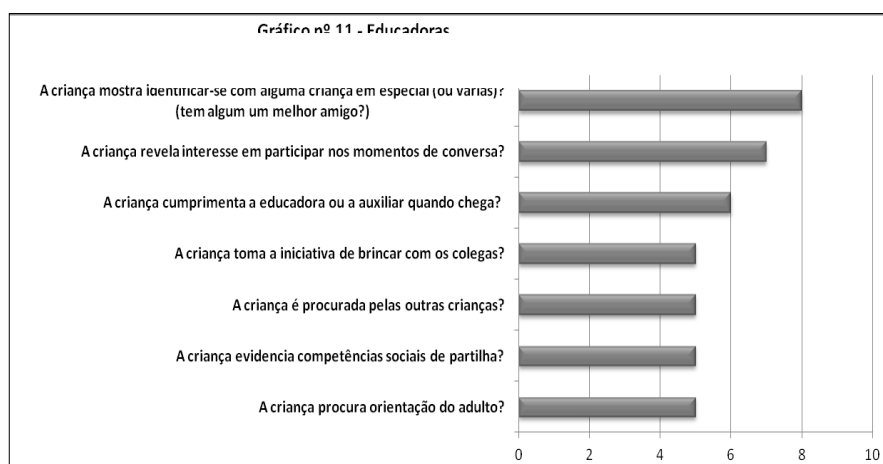


Gráfico 29: Histograma das respostas das educadoras (resposta: “Nunca”)

No gráfico 7 estão representadas as questões respondidas mais frequentemente com a hipótese “Às vezes”, distinguindo-se os momentos de trabalho individual com a criança. Cerca de 28 educadoras assumiram que nem sempre têm tempo para dedicar ao individualizado com a criança, tendo em conta a extensão do grupo e, por vezes, o facto de terem na sala mais do que uma criança com dificuldades no seu desenvolvimento. Também nem sempre a criança procura orientações do adulto ou reage bem às regras da sala, de acordo com a resposta de 24 educadores.

As questões relacionadas com a interação das crianças NEE com o grupo também suscitaram algumas dúvidas nos educadores, na medida em que cerca de 21 a 23 educadores responderam com a hipótese “às vezes” a questões ligadas à cooperação por parte dos colegas, competências de partilha e participação em momentos de conversa.

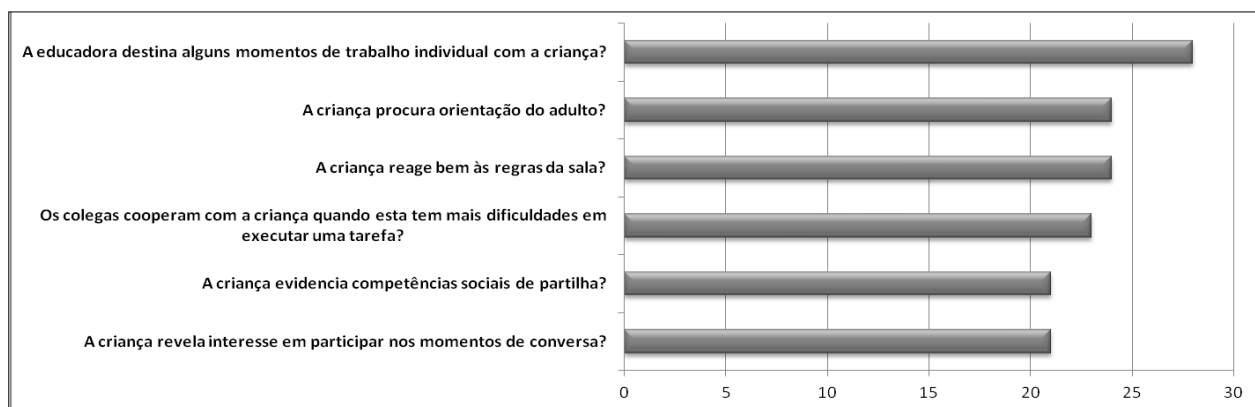


Gráfico 30: Histograma das respostas das educadoras (resposta: "Às vezes")

À semelhança das respostas das famílias, também nas educadoras se revelou ser mais frequente a resposta "Sempre" em questões relacionadas com elogiar a criança, envolvê-la ativamente em todas as rotinas e refeições realizadas em conjunto com todo o grupo (gráfico nº 8). Todas as educadoras inquiridas responderam "Sempre" a estas questões. Também nas perguntas direccionadas para o potenciar a realização de tarefas de forma autónoma e inclusão da criança nas atividades ao ar livre a maior parte dos educadores respondeu "Sempre".

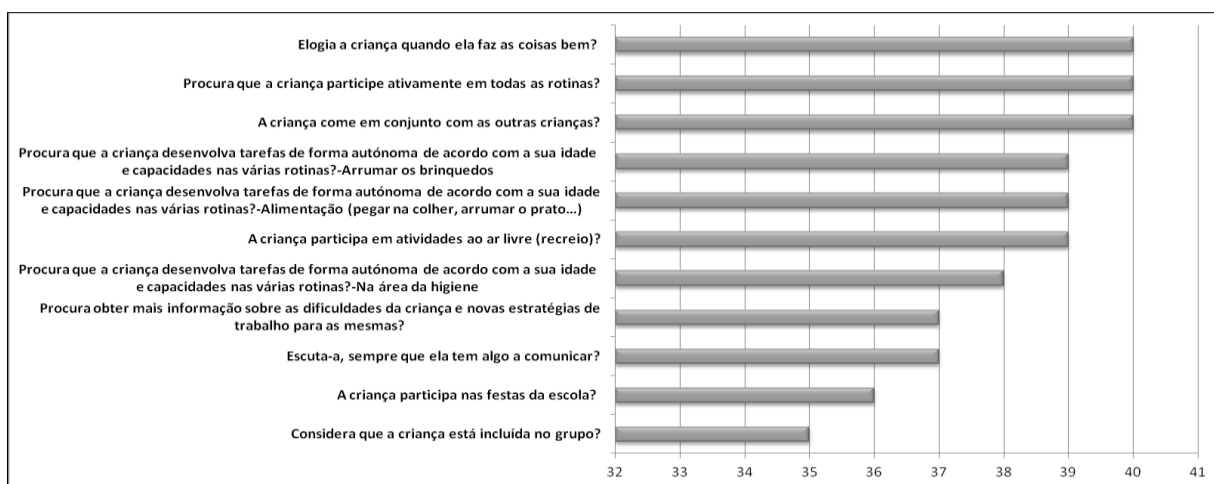


Gráfico 31: Histograma das respostas das educadoras (resposta: "Sempre")

Resultados – 2ª fase

Numa última fase, foram selecionadas 6 questões aplicados aos 2 tipos de inquiridos (famílias e educadoras) com denominadores comuns, analisando-se qual a sua relação em ambos os contextos (casa / escola).

Envolvimento no conto da história

INCLuDiT III

O conto de uma história é um momento que potencia várias áreas de desenvolvimento, entre as quais a linguagem expressiva e compreensiva, concentração, o raciocínio e a interação social.

O gráfico 9 mostra correlações diversas entre o hábito dos pais em contar uma história e a forma como a criança é envolvida nesse momento em contexto de pré-escolar. Apesar de 15 pais não terem o hábito de contar uma história, existe apenas 1 criança que nunca revela envolvimento e participação na história em contexto escolar.

A maioria dos educadores (23) afirma que as crianças estão “sempre” envolvidas na hora do conto, o que contrapõe com o número de pais que contam a história. Cerca de 20 pais responderam “às vezes” em relação ao contar histórias, sendo que 14 educadores responderam que a criança nem sempre está envolvida. Estes valores apresentam-se de uma forma mais aproximada, comparativamente com as comparações no “Nunca” e “Sempre”.

Podemos concluir que, embora de um modo geral, os pais não contam histórias aos filhos com frequência, no contexto escolar as educadoras privilegiam este momento, sendo que, na maioria dos casos, as crianças estão envolvidas e participam. As crianças que participam menos são, geralmente, as que têm mais dificuldades ao nível da linguagem e/ ou atenção / concentração.

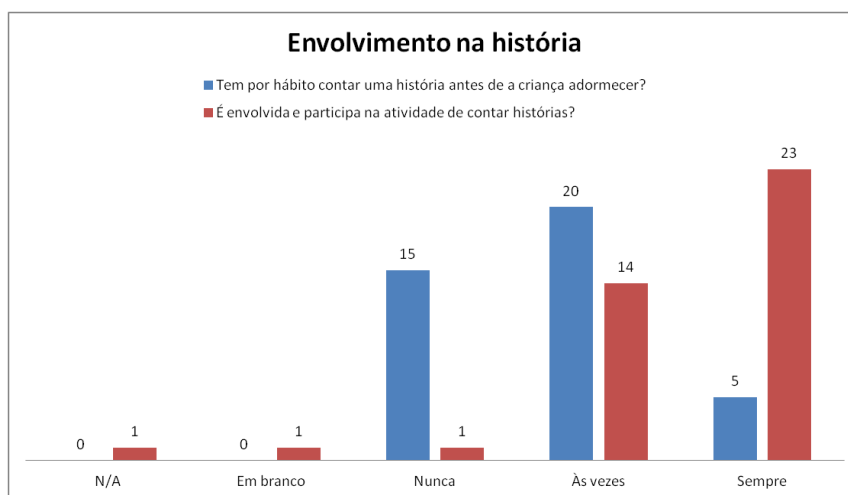


Gráfico 32: Envolvimento no conto da história

Promoção da interação com outras crianças

Pretendeu-se verificar se o facto de a família promover a interação da criança com outras crianças nos diversos contextos mais frequentados pela mesma e pela família (neste caso com o exemplo do parque, um local de atividades livres) tem influência na forma como a criança interage com os pares nas atividades do pré-

INCLUDIT III

escolar ao ar livre. Podemos observar no gráfico 10 que os valores se aproximam nos diversos contextos, embora com pequenas diferenças. Assim, parece existir relação entre a forma como os pais promovem a interação da criança com outros noutros contextos e a forma como a criança interage depois com os pares no contexto escolar.

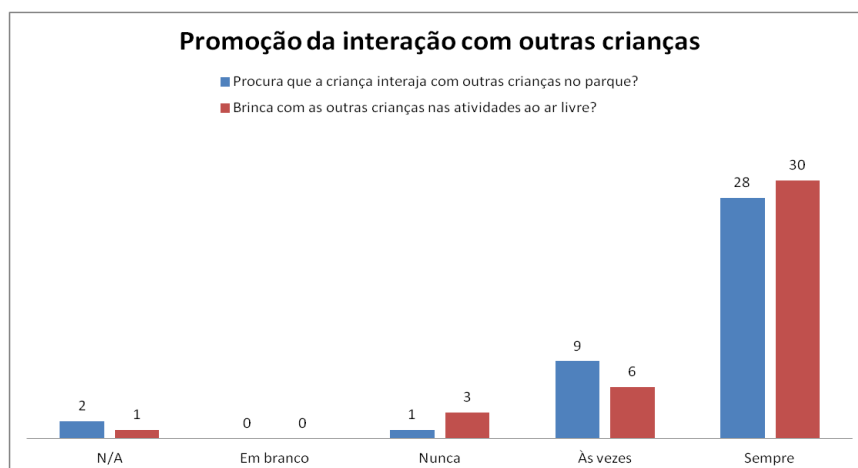


Gráfico 33: Promoção da interação com outras crianças

Promoção da autonomia da criança

A autonomia é outro aspeto que deve ser tido em conta para o desenvolvimento de competências na criança e, conseqüentemente, uma melhor inclusão é a questão da autonomia. É importante que a criança comece a desenvolver desde os primeiros anos de vida algumas tarefas simples, sendo aumentada a sua complexidade à medida que vai crescendo.

Da análise ao gráfico 11, verifica-se que os pais têm menos tendência para atribuir pequenas tarefas à criança, comparativamente com as educadoras de sala, sendo que apenas metade dos pais atribuiu pequenas tarefas à criança com frequência. No pré-escolar, geralmente, existe uma rotina incutida às crianças que é levantar o prato e talheres depois de cada refeição. De acordo com as respostas dadas pelos educadores, a grande maioria das crianças (25) realiza sempre esta ação. Registam-se ainda 7 crianças que só o fazem às vezes e 6 crianças às quais não é aplicável, ou porque não é hábito na instituição ou devido à idade ou problemática da criança (segundo observações do questionário).

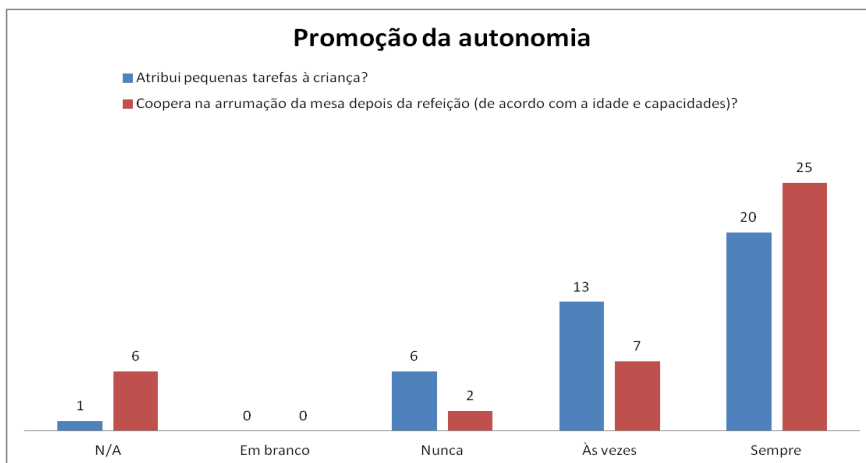


Gráfico 34: Promoção da autonomia da criança

Promoção da participação ativa nas várias rotinas

No que se refere à promoção da participação ativa nas várias rotinas, de acordo com os resultados dos questionários (gráfico 12) todas as educadoras afirmam promover esse envolvimento ativo, sendo que os pais revelam fazê-lo com menos frequência, ainda que 24 pais tenham respondido que promovem sempre essa participação.

Esta é uma das principais áreas que deve ser trabalhada com as crianças, famílias e educadoras no âmbito da Intervenção Precoce na Infância dado que é nas rotinas vividas nos diversos contextos que a criança adquire as várias aprendizagens.

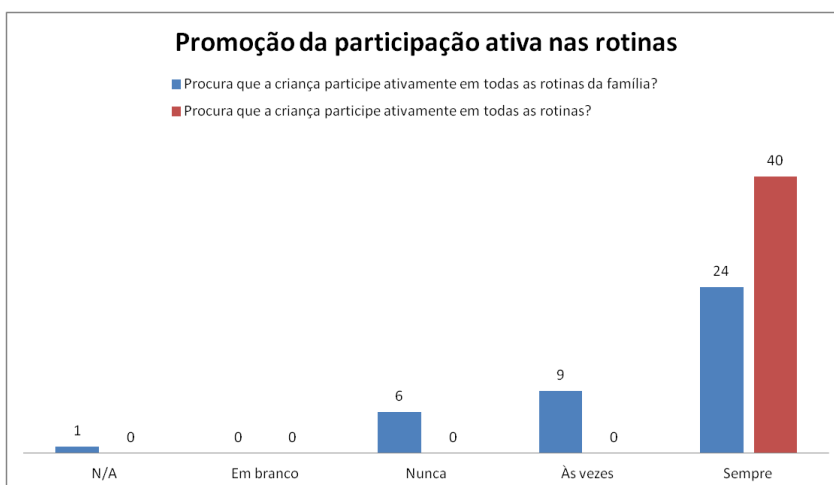


Gráfico 35: Promoção da participação ativa nas várias rotinas.

Promoção da capacidade de brincar

INCLUDiT III

Conforme se pode observar no gráfico nº 13, metade dos pais afirmam destinar um momento do dia para brincar com a criança, sendo que a outra metade refere fazê-lo às vezes. De acordo com a informação das educadoras, 75% das crianças tem competências de brincadeira, interagindo com os colegas nas atividades do recreio. No entanto, existem ainda, segundo os resultados dos inquéritos aos educadores 3 crianças que não brincam “nunca” com as outras crianças nas atividades livres e 6 que só brincam “às vezes”.

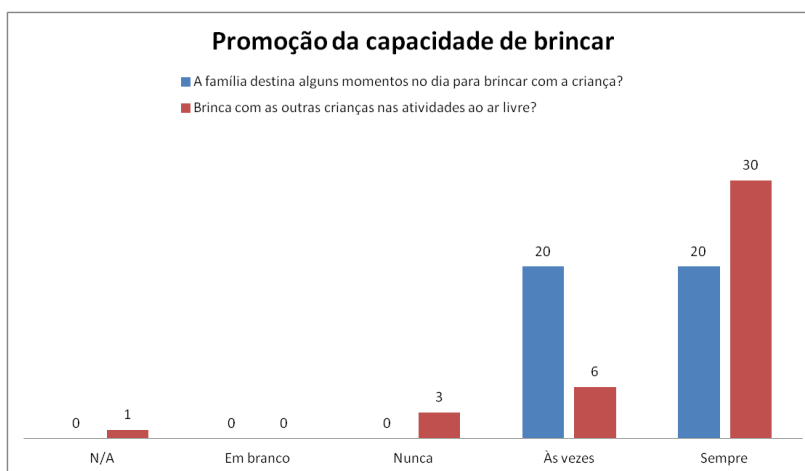


Gráfico 36: Promoção da capacidade de brincar

Promoção da capacidade de interagir e conversar

Uma criança que vive num ambiente familiar fechado, sem interação, dificilmente se consegue relacionar de forma aberta e comunicar com as pessoas com as quais se vai cruzando ao longo da sua vida. Neste sentido, é essencial que em todas as rotinas os adultos (especialmente os elementos da família) dialoguem e interajam com a criança.

A grande maioria dos pais (gráfico 14) responderem que conversam e interagem com a criança “sempre” e é também elevado o número de educadoras que afirmam que a criança tem dificuldades no envolvimento em momentos de conversa, sendo que 21 educadoras responderam “Às vezes” e 7 responderam “Nunca”. Na explicitação pedida, as educadoras afirmaram que a criança se inibe muitas vezes devido às dificuldades ao nível da linguagem, concentração, bem como de autoestima e insegurança. Muitos desde fatores estão por vezes associados ao ambiente familiar.

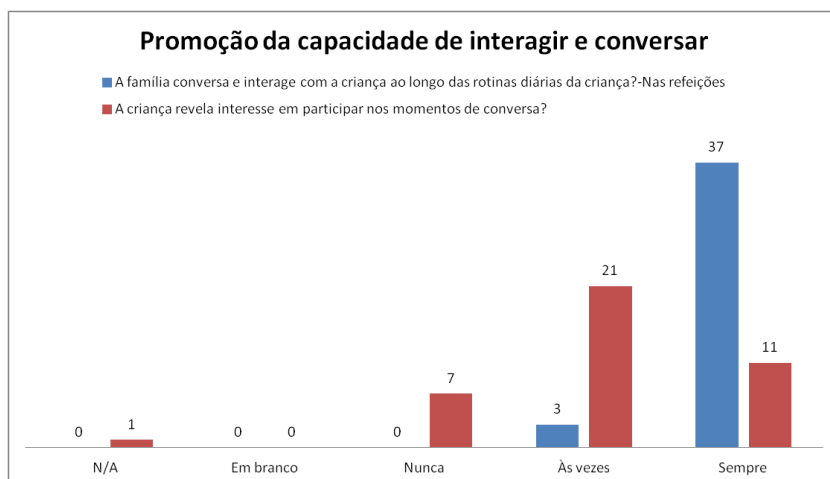


Gráfico 37: Promoção da capacidade de interagir e conversar

Conclusão

Este estudo visou conhecer as atitudes e comportamentos realizadas por parte das famílias e por parte das educadoras com vista à inclusão social das suas crianças. Ambos os atores - família e escola - têm um papel preponderante no desenvolvimento infantil. Assim, a promoção deve apoiar-se quer na estrutura familiar (ao nível das diversas rotinas diárias em casa), no contexto escolar, e no exterior, mediante a inclusão da criança nos vários espaços e contextos sociais. Os resultados parecem apontar para algumas dimensões que necessitam de ser "trabalhadas" pelos agentes em estudo relativamente ao seu papel na educação da criança.

Este estudo também parece evidenciar alguma falha de comunicação entre os agentes de forma a que os seus papéis possam ser complementados mutuamente. Cabe aos profissionais da Intervenção Precoce, bem como outros profissionais que intervêm com a criança e família, ajudar a fazer esta ponte, tendo em vista promover um ambiente inclusivo nas diversas dimensões para cada criança.

Referências bibliográficas

Decreto Lei no 3/2008 de 7 de Janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: I série, No 4 (2008).
 Acedido a 30 out. 2015. Disponível em http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1530&file-Name=decreto_lei_3_2008.p

Expectativas Académico-Profesionales de Adolescentes con Dificultades de Aprendizaje y Riesgo de Exclusión Social

Inmaculada Fernández Antelo (Universidad de Extremadura)

Isabel Cuadrado Gordillo (Universidad de Extremadura)

Sarai Mata Gil (Universidad de Extremadura)

Resumen:

Las dificultades de aprendizaje que presentan algunos alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, sumado a una insuficiente intervención educativa, contribuyen a la adopción de bajas y, en ocasiones, inexistentes expectativas laborales y académicas. El objetivo principal de este trabajo es conocer las expectativas académicas y laborales que tienen alumnos con dificultades de aprendizaje, las expectativas escolares y profesionales que sus padres proyectan sobre ellos y las posibles relaciones que se establecen entre fracaso escolar y desarrollo personal y social. Para ello se ha llevado a cabo una investigación en la que han participado 26 adolescentes (19 chicos y 9 chicas) con edades comprendidas entre los 14 y 17 años y procedentes de tres itinerarios educativos diferentes: diversificación curricular, Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y educación compensatoria. Los instrumentos de recogida de datos han sido tres: Pruebas psicométricas estandarizadas (TAMAI), cuestionario y focus group. Los resultados muestran que los adolescentes presentan una escasa motivación escolar y ello provoca la ausencia de expectativas académicas y muy bajas expectativas laborales. Asimismo, se constata que las expectativas laborales y académicas que proyectan familiares y profesores sobre estos alumnos no contribuyen a su inclusión social sino que fomentan el abandono, el aislamiento y la exclusión.

Palabras clave: exclusión social, expectativas laborales, expectativas académicas, dificultades de aprendizaje.

Abstract:

Learning difficulties presented by some students of Secondary Education, coupled with insufficient educational intervention contribute to the adoption of low or nonexistent labor and academic expectations. The main objective of this work is to know the academic and professional expectations of students with learning difficulties, the academic and labor expectations that their parents project on them and possible relationships established between school failure and personal and social development. The sample consisted of 26 adolescents (19 boys and 9 girls) aged between 14 and 17 years and from three different educational paths: curricular diversification, Initial Vocational Training Program (PCPI) and compensatory education. The data collection instruments have been three: standardized psychometric tests (TAMAI) questionnaire and focus group. The results show that adolescents have poor school motivation and this causes the lack of academic expectations and very low work expectations. Also, it finds that labor and academic expectations that family and teachers project onto these students do not contribute to social inclusion but also promote the abandonment, isolation and exclusion.

Keywords: social exclusion, professional expectations, academic expectations, learning difficulties

Introducción

En la sociedad de la información y el conocimiento resulta difícil asimilar los problemas de fracaso y abandono escolar que están aconteciendo en el campo de la educación tal y como se puede observar en las conclusiones del informe PISA 2009 y 2012 elaborado por la OCDE (Rujas, 2012). Este informe sitúa a nuestro país en una discreta medianía dentro del conjunto de los 65 países evaluados y significativamente por debajo de la media de la OCDE, por debajo de países como Alemania, Francia, Reino Unido, Portugal, Italia y Grecia. Otra cuestión y una de las más preocupantes es que presentamos el 30% de fracaso escolar al término de la ESO (Díez, 2012).

Hoy la escuela se halla ante el reto de dar respuesta a unas exigencias que reflejan con exactitud la sociedad en que vivimos. Un mundo globalizado, muy competitivo, altamente cambiante y de una complejidad creciente, demanda profesionales dispuestos a formarse continuamente, capaces de innovar y de adaptarse a las innovaciones, y de ser flexibles para manejarse con soltura en un entorno muy distinto del de hace pocas décadas. Por todo ello, el fracaso escolar se ha convertido en uno de los desafíos más serios de nuestro sistema educativo, ya que pone en riesgo la adaptación de muchos jóvenes a las exigencias de la vida adulta y puede lastrar el crecimiento y el bienestar futuro de nuestra sociedad (Figuera, Freixa y Venceslao, 2012).

El riesgo de exclusión social al que se encuentran sometidos los adolescentes españoles que abandonan el sistema escolar plantea serios interrogantes acerca de la eficacia de la escuela, entendida como institución, y contribuye a la instauración de una sociedad dual, cada vez más acentuada, en donde la franja de exclusión ha pasado de estar compuesta fundamentalmente por personas adultas analfabetas, a jóvenes desmotivados, con conocimientos culturales y académicos muy deficientes, que no han descubierto ni valorado su potencial y que no permiten que otros lo hagan. Sin duda, en la agenda educativa representa uno de los desafíos más relevantes a los que se enfrenta el sistema educativo español (Fernández, Mena y Rivere, 2010).

Por tanto, la reducción del fracaso escolar constituye en la actualidad uno de los mayores retos a los que se enfrentan los sistemas educativos de España y Europa. La pluralidad de realidades sociales, económicas y culturales que exceden lo estrictamente escolar y educativo son factores que determinan en muchas ocasiones las modificaciones en la conceptualización del fracaso escolar y, por tanto, el análisis de su prevalencia y el diseño de programas de prevención e intervención (Fernández y Rodríguez, 2008).

INCLUDIT III

En términos generales, este fenómeno está ligado a la escuela como una institución que tiene sus propias reglas para formar a los estudiantes en un determinado sistema de valores, conocimientos, capacidades y formas de vida. Estas reglas están condicionadas en buena medida por la cultura imperante en cada momento histórico que selecciona, organiza y determina los objetivos que se han de perseguir, los contenidos que se han de impartir y las oportunidades de aprendizaje que se han de ofrecer a los estudiantes. Asimismo, esta cultura presente en cada momento histórico marca los criterios y procedimientos que la escuela ha de emplear para determinar qué estudiantes se ajustan a sus expectativas y exigencias y quiénes no lo hacen satisfactoriamente (Calero, Oriol, Choi, 2012).

Al referirnos al fracaso escolar en buena medida también estamos aludiendo a la existencia de un desencuentro entre lo que la escuela y sus profesores esperan y exigen a sus estudiantes y lo que algunos alumnos son capaces de dar y de demostrar. Este desencuentro se expresa en términos de resultados valorados como no satisfactorios de acuerdo con determinados cánones y niveles de exigencia.

En este sentido, los efectos indeseables del fracaso no sólo lo sufren los alumnos, sino también la propia escuela. El fracaso ofrece una imagen negativa, cuestionable de la institución escolar así como de quienes trabajan en ella, los profesores, pudiendo llegar a afectar su actitud positiva profesional, paliar sus propósitos y compromisos con la enseñanza y reducir su capacitación y transformación. El fracaso escolar ocurre en las escuelas, es de las escuelas, es construido y delimitado por las escuelas y, por lo tanto, debe ser prioridad de ellas paliarlo (Escudero, González y Martínez, 2009).

Dentro del colectivo de alumnos hay grupos especialmente sensibles a experimentar fracaso escolar. Entre ellos se encuentran aquéllos que presentan dificultades en el aprendizaje. En estos casos, los adolescentes suelen manifestar un estilo atribucional desadaptativo, bajas expectativas de logro, escasa persistencia ante tareas escolares y desarrollan una baja autoestima (González-Pumariega, 1995). Tales actitudes, a su vez, influyen negativamente sobre la motivación y generan sentimientos negativos hacia el trabajo académico y hacia sí mismos (Núñez, Cabanach, Valle y Fernández, 1997).

Una de las variables que influye en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje son las metas (Pintrich, 2003). La orientación de meta hacia el aprendizaje es la que correlaciona más intensamente con mediadores positivos y, consecuentemente, con mejores niveles de rendimiento escolar.

INCLUDIT III

Del mismo modo, también parece aceptada la idea de que la orientación hacia la evitación de la tarea es la que correlaciona en mayor medida con peores rendimientos en el estudio (Pintrich, 2003).

Los procesos de orientación desarrollados en los centros académicos, la opinión de los docentes, padres, de los amigos, etc., constituyen un instrumento potencialmente capaz de condicionar las elecciones académicas y profesionales de los estudiantes (García, Calvo, Hernández y López, 2007). En este sentido, se enfatiza la necesidad de determinar si los alumnos han desarrollado un sistema racional y fundamentado para tomar sus decisiones o si, por el contrario, sus elecciones se deben más bien a razones poco pensadas o incluso, en el peor de los casos, totalmente improvisadas.

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es conocer las expectativas académicas y laborales que tienen alumnos con dificultades de aprendizaje, las expectativas escolares y profesionales que sus padres proyectan sobre ellos y las posibles relaciones que se establecen entre fracaso escolar y desarrollo personal y social.

Metodología

Para el desarrollo de este estudio se ha seguido una metodología cualitativa basada en el estudio de casos.

Muestra

La muestra está formada por 26 adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y 17 años escolarizados en un mismo instituto de enseñanza secundaria. De ellos 17 son chicos y 9 son chicas. En relación a los itinerarios educativos que los que están matriculados estos alumnos, 10 de ellos (6 chicos y 4 chicas) cursan primer curso del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), 10 alumnos (5 chicos y 5 chicas) cursan programas de diversificación curricular correspondiente a 4º de ESO y seis alumnos (chicos) reciben clases de educación compensatoria en 1º y 2º de la ESO.

Entre las características escolares se encuentra una larga trayectoria de fracaso escolar originada, en parte, por la existencia de dificultades de aprendizaje y, en parte también por una notoria falta de motivación escolar. En relación a las características personales, son adolescentes cuyos profesores clasifican de problemáticos debido al comportamiento indisciplinado y en muchas ocasiones agresivo que mantienen tanto con los docentes como con sus iguales. Asimismo, se observa que son jóvenes con un nivel de autoconcepto y autoestima bajo y con escasas expectativas escolares y laborales.

INCLUDIT III

Instrumentos

Con el objetivo de otorgar mayor validez y fiabilidad a los resultados se ha recurrido al empleo de tres instrumentos de recogida de datos: Pruebas psicométricas estandarizadas (TAMAI), cuestionario y focus group.

El Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) de Hernández (1998) es un instrumento que consta de 175 ítems diseñado para valorar el grado de adaptación en el que se han considerado subfactores que se asocian entre sí formando conglomerados o clústeres que permiten determinar las causas de la inadaptación. Asimismo, esta prueba incluye también la evaluación de las actitudes educadoras de los padres. Este test comprende 4 áreas fundamentales: personal, escolar, social y familiar.

Además de estas áreas, el TAMAI recaba información relativa a otras subáreas específicas entre las que se encuentran: infravaloración, regresión, indisciplina, conflicto con las normas, desconfianza social, relaciones con los padres, insatisfacción con el ambiente familiar, hipomotivación, somatización, depresión, timidez, introversión, entre otras.

En relación al cuestionario empleado fue diseñado específicamente para esta investigación y está centrado en el conocimiento de las expectativas académicas y profesionales de los alumnos que forman parte de la muestra. Su cumplimentación fue llevada a cabo una semana después de haber realizado el TAMAI. Para garantizar su validez y fiabilidad, además de someterlo a una valoración interjueces, se realizó un estudio piloto con alumnos de educación secundaria obligatoria y tras recabar los datos se mantuvo entrevistas con algunos de ellos para comprobar el grado de comprensión de las preguntas y el ajuste de las respuestas a la intencionalidad y contenido de la pregunta.

El cuestionario resultante está formado por 17 preguntas. En cada una de ellas se ofrecen múltiples opciones de respuestas, incluida una opción abierta para que el alumno explique otra opinión o situación no se recoja en ninguna de las contempladas en el cuestionario. En relación a los bloques temáticos incluidos en el cuestionario, se agrupan en cuatro bloques. El primero de ellos indaga sobre las creencias en las propias capacidades y potencialidades tanto académicas como laborales. El segundo bloque explora el grado de bienestar emocional de los alumnos en el centro escolar en general y en su aula diaria en particular. Un tercer bloque se centra en conocer los deseos y preferencias laborales y académicas de estos alumnos, así como las medidas que estarían dispuestos a adoptar para alcanzarlas. Y el último bloque pretende conocer las expectativas académicas y laborales que los alumnos creen que sus padres proyectan sobre ellos.

INCLUDIT III

Finalmente, la utilización de focus group es una técnica de recogida de datos que consiste en la realización de una entrevista grupal semiestructurada en la que se abordan temas que propone el investigador conforme a los objetivos que persigue. En este caso, se establecieron tres grupos diferentes en los que celebrar estas sesiones que comenzaron una semana después de finalizar los cuestionarios. Uno en el que participaron los 10 alumnos de diversificación curricular, otro compuesto por los 10 alumnos de PCPI y el tercer grupo formado por los 6 alumnos de educación compensatoria. En total se realizaron 4 sesiones de focus group en cada uno de los grupos de 45 minutos cada una.

Resultados

La exposición de los resultados se divide en dos apartados que comprenden, por una parte, aquéllos obtenidos en la prueba TAMAI y, por otra parte, las respuestas recabadas en el cuestionario y focus group.

Resultados del test TAMAI

a) Inadaptación personal

De las puntuaciones obtenidas en la prueba TAMAI, los resultados obtenidos por el alumnado de diversificación curricular indican que en el área personal, en términos generales, existe un desajuste emocional, no muy acentuado aunque sí relevante, que se relaciona con bajas puntuaciones en autoconcepto, autoestima y autoeficacia. Estas autopercepciones pueden venir fundamentadas por vivencias personales que les han generado inseguridad, insatisfacción, desequilibrio emocional y que han promovido el autoengaño. En términos generales las puntuaciones obtenidas por estos alumnos en el apartado de inadaptación personal se sitúan entre el percentil 55 y 68.

En el caso del alumnado de PCPI las puntuaciones alcanzadas en el bloque de Inadaptación Personal revelan que estos alumnos presentan un nivel de desajuste emocional más elevado a los que en términos generales registran la mayor parte de sus iguales. Concretamente, las puntuaciones obtenidas se sitúan entre 59 y 70, lo que indica un desajuste disociativo que tiende a manifestarse en actitud pesimista ante la realidad y en el desarrollo de autodefensas para alejarse ella.

Por otra parte, el desajuste emocional del alumnado de educación compensatoria registran puntuaciones que oscilan entre los centiles 64-72.

b) Inadaptación escolar

INCLUDIT III

Los adolescentes que cursan el itinerario de diversificación curricular presentan un grado considerable de inadaptación motivado por una reconocida falta de esfuerzo e incluso distracción, un bajo rendimiento académico, una actitud negativa hacia el profesorado y una acentuada falta de motivación que en ocasiones se convierte en aburrimiento. En términos generales, las puntuaciones que refleja el test sitúan a estos adolescentes en percentiles comprendidos entre el 67 y 74.

Estas puntuaciones se incrementan en el caso del alumnado que cursa PCPI, situándose en torno a los centiles 69 y 76. Y más aumento registran las puntuaciones registradas en el alumnado de educación compensatoria, donde los centiles están comprendidos entre 80 y 86, reflejando serios problemas de adaptación relacionados con el estudio, el aprendizaje, el esfuerzo o el rendimiento.

c) Inadaptación social

Los resultados concernientes al área social informan que en el caso del alumnado de diversificación curricular no hay indicios de desajustes o inadaptación. Las puntuaciones medias obtenidas sitúan al alumnado en los percentiles 36-45. Sólo en casos aislados se registra alguna puntuación algo más sobresaliente relacionada con el desorden y la desobediencia. Sin embargo, estas puntuaciones no alcanzan valores para determinar una falta de adaptación social o importantes problemas de interacción con los otros.

En el caso de los adolescentes que cursan PCPI, tampoco se observa inadaptación social puesto que los centiles registrados se sitúan entre 48 y 63. Estas puntuaciones muestran que su capacidad para relacionarse con otras personas y con sus iguales se ajusta a las puntuaciones medias normalizadas.

Sin embargo, los resultados obtenidos por el alumnado de educación compensatoria reflejan un grado de inadaptación variable dentro de la escala 'casi alto' (centiles 62-74). Esta inadaptación se muestra en una doble vertiente. Por una parte, se registran valores comprendidos entre los centiles 64 y 71 referidos al componente autodesajuste social. Estas puntuaciones se traducen en la manifestación de un comportamiento que denota importantes muestras de falta de respeto hacia los demás, la adopción de actitudes desafiantes y agresivas en sus relaciones interpersonales y en una oposición a las normas sin posibilidad a negociación alguna. Por otra parte, el análisis del subcomponente agresividad social (centiles 59-68) revela la persistencia de una actitud de búsqueda frecuente de conflictos y polémicas que tienden a solucionarse a través de un enfrentamiento antisocial físico o verbal.

Resultados del cuestionario y focus group

INCLUDIT III

a) Bienestar emocional en el centro/aula

El alumnado de diversificación curricular admite que le gusta ir al instituto fundamentalmente por dos razones. La primera de ellas está relacionada con el aprendizaje de contenidos que suponen que le serán de utilidad en el futuro. La segunda razón está referida al establecimiento de relaciones positivas con los compañeros y al disfrute de las mismas.

Las percepciones del alumnado de PCPI sobre el bienestar en el aula se centran fundamentalmente en el establecimiento de un clima de diversión y en ocasiones de confrontación entre compañeros. El aprendizaje como motivación para asistir a clase e implicarse en su desarrollo está completamente ausente de las respuestas de estos alumnos.

En el caso de los adolescentes que cursan educación compensatoria sus respuestas revelan no se sienten motivados para asistir cada mañana al instituto debido a su apatía generalizada, mala relación con el profesorado y aburrimiento.

b) Creencias en las propias capacidades y potencialidades académicas y laborales

El alumnado de diversificación curricular cree que sus fracasos académicos se deben a la falta de esfuerzo y estudio, a las malas influencias de otros compañeros y su falta de habilidades sociales para no dejarse llevar por ellos y a una falta de interés hacia el estudio, independientemente de la asignatura que se trate. No obstante, pese al historial de fracasos y pese a reconocer que no se esfuerzan lo suficiente y que no les gusta estudiar, muchos de estos adolescentes creen que terminarán exitosamente la ESO.

Las atribuciones que los alumnos de PCPI realizan de sus fracasos académicos son internas y personales. Entre sus explicaciones se encuentran la falta de estudio, la escasa motivación e interés hacia el mismo o la creencia en su falta de capacidades y potencialidades académicas. A pesar de ello, algunos de estos alumnos creen que aprobarán los estudios que les posibilite la obtención del título de ESO. El resto de estudiantes se muestran más inseguros e indecisos y manifiestan desconocer si al término de sus estudios obligatorios podrán conseguir dicho título.

El historial de fracasos que presentan los alumnos de educación compensatoria refuerza su percepción de incapacidad y falta de valía personal y ello provoca un excepticismo para terminar con éxito la etapa de educación secundaria obligatoria.

INCLUDIT III

c) Deseos y preferencias laborales y académicas

Los alumnos de diversificación curricular manifiestan que una de las preferencias más inmediatas es terminar la ESO y seguir estudiando. De no alcanzar el título de ESO, las respuestas del alumnado se diversifican. Los chicos afirman que se dedicarían a trabajar y las chicas indican que seguirían estudiando otros cursos formativos. En relación a las preferencias laborales, los chicos indican profesiones como mecánico, electrónico, monitor deportivo o profesor de educación física, mientras que las chicas se inclinan por auxiliar de enfermería, auxiliar de laboratorio, maestra de educación infantil o asistencia y ayuda a discapacitados.

Por otra parte, pese a su hastío hacia el estudio de contenidos académicos del alumnado de PCPI, algunos de estos adolescentes comentan que, en caso de superar satisfactoriamente la etapa de educación secundaria obligatoria, sus preferencias de futuro serían continuar estudiando para obtener titulaciones de rango superior. El resto optan por otro tipo de salidas como son la búsqueda de empleo o la realización de cursos formativos para desempleados. En cuanto a las preferencias laborales los chicos se inclinan por empleos como camionero, dependiente, agricultor, fontanero o mecánico. En el caso de las chicas, los trabajos señalados no precisan de cualificación académica pues se concretan en oficios como el de niñera y dependienta.

Los deseos académicos del alumnado de educación compensatoria revelan que la mitad manifiesta querer terminar con éxito la etapa de educación secundaria obligatoria y la otra mitad afirman que no lo lograrán. En relación a las preferencias laborales, todos los adolescentes señalan que su futuro profesional está vinculado a la agricultura y ganadería y más concretamente al desempeño de tareas propias de una categoría que no precise cualificación profesional. Sin embargo, cuando se les pregunta por las profesiones que les gustaría desempeñar, las respuestas señalan salidas laborales para las que se requiere una cualificación profesional de nivel medio-alto.

d) Expectativas de los padres

El alumnado de diversificación curricular reconoce que sus padres esperan de ellos que terminen con éxito la etapa de educación secundaria obligatoria. A partir de ahí, algunos adolescentes comentan que las expectativas académicas de sus padres son que continúen estudiando algún módulo e, incluso, en algún caso estudios universitarios. Y sus expectativas profesionales que logren un puesto de trabajo bien cualificado profesionalmente para cuya consecución se precisa haber superado estudios de formación profesional medios o estudios universitarios.

INCLUDIT III

Las expectativas académicas de los padres de alumnos de PCPI se centran en la superación exitosa de la etapa de educación secundaria obligatoria. En cuanto a las expectativas profesionales y laborales, estos padres señalan profesiones para las cuales se requieren estudios universitarios o profesionales de grado medio. Finalmente, aunque todos los adolescentes de educación compensatoria reconocen que entre las expectativas académicas de sus padres se encuentra la obtención del título de ESO, también afirman que creen que ninguno aspira a que sus hijos estudien una carrera universitaria. En lo referente a las expectativas laborales, los jóvenes señalan que creen que sus padres desean que puedan desempeñar un trabajo bien remunerado.

Conclusiones

Los resultados muestran que los adolescentes que proceden de contextos socio-familiares deprivados presentan una escasa motivación escolar y ello provoca la ausencia de expectativas académicas y muy bajas expectativas laborales. Asimismo, se constata que las expectativas laborales y académicas que proyectan familiares y profesores sobre estos alumnos no contribuyen a su inclusión social sino que fomentan el abandono, el aislamiento y la exclusión. Finalmente, se comprueba que una intervención basada en la mejora del autoconcepto y autoestima, en el control y gestión de las emociones y las habilidades sociales, así como una mejor adecuación y presentación de los contenidos curriculares a los intereses, necesidades y potencialidades de los alumnos, facilita el aumento de las expectativas laborales y académicas, su adecuación a las capacidades de los estudiantes y, consecuentemente, su inclusión educativa y social.

Referencias bibliográficas

- Calero, J., Oriol, J., Choi, A. (2012). El fracaso escolar en la Europa Mediterránea a través de Pisa -2009: Radiografía de una realidad latente. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 69-104.
- Díez, J. (2012). El escollo del fracaso escolar. *Educar(nos)*, 59, 4-9.
- Escudero, JM., González, MT. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fernández, J.J. y Rodríguez, J.C. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. *Revista Mediterráneo Económico*, 14, 323-349.

INCLUDIT III

Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundación "la Caixa".

Figuera, P., Freixa, M. y Venceslao, M. (2012). Factores de riesgo de fracaso y abandono escolar prematuro: un estudio de caso para la mejora educativa. *Contrapontos*, 12(2), 136-144.

García, C.M.F., Calvo, J. V. P., Hernández, M. P. V. y López, S. T. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 87-103.

González-Pumariega, S. (1995). Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

Núñez, J.C., Cabanach, R., Valle, A., y Fernández, P. (1997). Características afectivas y motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 14-15, 53-74.

Pintrich, P.R. (2003). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 25, 544-555.

Rujas, J. (2012). Reseña: Fracaso y abandono escolar en España. *Política y Sociedad*, 49(1), 197-200.

Extensão Universitária e Inclusão: incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários como tecnologia social de fomento à agricultura familiar e à formação acadêmico-profissional

Leís Ferreira de Matos (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil)

Cynara Carvalho de Abreu (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil)

Washington José de Sousa (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil)

Resumo:

O propósito desta pesquisa reside na apresentação de contribuições da extensão universitária em prol da formação acadêmico-profissional e inclusão socioproductiva sob a ótica de tecnologias sociais, aplicadas por incubadoras de empreendimentos econômicos solidários. Trata-se de estudo de caso, realizado num contexto empírico rural associativista, de caráter descritivo qualitativo, que empregou entrevista, observações e pesquisa bibliográfica como instrumentos de coleta de dados. Os dados foram tratados pela técnica de análise de conteúdo e previamente coletados junto estudantes universitários de duas incubadoras e agricultores familiares associados. A pesquisa proporcionou contribuições de natureza teórica, pela via da compreensão de potenciais da extensão universitária como estratégia de inserção, e reflexões em torno da economia solidária como locus de experiências sociais e produtivas que favorecem a organização coletiva de trabalhadores e autonomia econômica. Do ponto de vista acadêmico, a extensão em economia solidária é espaço de formação acadêmico-profissional e de desenvolvimento de tecnologias sociais, uma vez favorecida pelo intercâmbio academia-mundo do trabalho e pela criação e socialização de experiências de autogestão.

Palavras-chave: inclusão socioproductiva; Economia Solidária; autogestão; gestão social

Abstract:

The purpose of this research rests in the presentation of the contributions made by university extension, through incubators of solidarity economy enterprises, in favor of professional-academic development and socio-productive inclusion in view of social technologies. The research was conducted through case studies, carried out in a rural empirical associative context, and of a qualitative descriptive character, and also employing interviews, observations and bibliographic research as data collection instruments. The data was previously collected by university students of two incubators together with associated family farmers, later treated by the content analysis technique. The research provides contributions of a theoretical nature, through advancing understanding of the potential of university extension as a strategy of insertion, and reflections regarding solidarity economy as a locus of social and productive experiences that favors collective organization of workers and economic autonomy. From an academic perspective, solidarity economy extension is a space for academic-professional development and the development of social technologies, once favored by global academic exchange of research and by the creation and socialization of experiences of self-management.

Keywords: socio-productive inclusion; Solidarity Economy; social technology; social management

1. Introdução

O objetivo deste texto é descrever contribuições da extensão universitária à inclusão socioprodutiva e à formação acadêmico-profissional à luz de experiências de trabalhadores de Empreendimentos Econômicos Solidários (EES), organizados em regime de autogestão e assessorados por universitários de incubadoras de iniciativas populares solidárias. O surgimento de tais incubadoras universitárias no Brasil ocorreu nos anos 1990 durante o período da chamada reestruturação produtiva. As primeiras foram direcionadas à qualificação de trabalhadores para a prática da autogestão no intuito de assumirem o controle de empresas que estavam em regime falimentar como consequência da crise econômica mundial daquele período. Desde então, foram ampliando o foco e experimentando estratégias de promoção de inserção socioprodutiva por meio da atenção a outros segmentos de trabalhadores em situação vulnerável de trabalho e renda – a exemplo de catadores de material reciclável, agricultores familiares e artesãos. Tais estratégias ganharam dinamismo com a criação, em 2003, da Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes) no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o que resultou no surgimento do Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES) e do Conselho Nacional de Economia Solidária (CNES), além da estruturação de fóruns e conselhos municipais e estaduais.

A incubação de iniciativas solidárias, no âmbito acadêmico, é pautada em preceitos de extensão e geram, de acordo com Guimarães (2002), subprodutos inovadores por meio de metodologias de formação em gestão, contabilidade, finanças, marketing e qualidade, dentre outras, atendendo segmentos com restrito nível de escolaridade e limitadas capacidades para o exercício da autogestão. Além disso, o autor destaca o valor de iniciativas de formação profissional em serviços, pelo foco em variáveis tecnológicas e metodológicas de pesquisa voltadas a pequenos empreendimentos. Por sua vez, Costa, Oliveira e José Neto (2006) defendem que o processo de incubação pode ser considerado uma inovação na geração de trabalho e renda posto que, promovido por Instituição de Ensino Superior (IES), contribui para o desenvolvimento via redução do desemprego e da exclusão social, uma vez que insere trabalhadores em atividades econômicas e, ao mesmo tempo, garante formação sociopolítica e técnica.

Por atender segmentos populares mediante esquemas de extensão fortemente centrados na participação, vinculando-os ao ensino e à pesquisa, as incubadoras EES desenvolvem e socializam Tecnologia Social (TS), entendida como resultado da ação de um coletivo, em um processo de trabalho que engendra a propriedade coletiva dos meios de produção e um acordo social que legitima o associativismo ensejando controle

INCLUDIT III

autogestionário e cooperação de tipo voluntário e participativo (Dagnino, 2011). A definição mais frequente no Brasil, onde o conceito foi gerado, aponta a Tecnologia Social (TS) como compreendendo "produtos, técnicas e/ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social". (www.rts.org.br). Assim posta, práticas de construção de TS, originárias na extensão universitária, contribuem, também, para a formação profissional de estudantes por meio do diálogo social que estabelece com comunidades – o que cotidianamente ocorre nas incubadoras de EES.

Com base em tais pressupostos, este texto aborda a incubação de EES como tecnologia social à luz do construto Economia Solidária, e, no campo empírico, conteúdos resultantes de um estudo de caso procedente da dissertação "Extensão universitária e economia solidária: efeitos e potenciais de ações de incubadoras da UFRN na comunidade Povoado Cruz (Currais Novos/RN), de Matos (2015), defendida no Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Processos Institucionais (UFRN/Brasil). Para alcançar tal propósito, após este capítulo introdutório o texto destaca procedimentos metodológicos da pesquisa realizada para, na sequência, retomar alguns dos seus resultados no intuito de evidenciar contribuições de incubadoras de EES no fomento à agricultura familiar. O último tópico pontua avanços alcançados na experiência, destacando o processo autogestionário de organização dos agricultores familiares no empreendimento estudado.

2. Procedimentos metodológicos do estudo

A pesquisa realizada configura-se como estudo de caso, com base em Yin (2007, p. 23), que o trata como "estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e exigem que sejam utilizadas várias fontes de evidência". Frente a essa necessidade, o caso em pauta é abordado mediante três fontes de dados: entrevista semi-estruturada, observação aberta não-participante e pesquisa bibliográfica, esta voltada ao resgate histórico da localidade onde se encontra a Associação de Trabalhadores da Agricultura Familiar do Povoado Cruz (Currais Novos/RN). As três técnicas utilizadas reiteram a opinião de Yin (2007, p. 111) quando defende que "as entrevistas, as observações e a pesquisa documental ou bibliográfica são as fontes de evidências [...] mais comumente utilizadas ao realizar estudos de caso". O público informante é constituído por dois estudantes de graduação de uma Universidade brasileira, responsáveis pelos processos de assessoria (incubação) na referida Associação e seis produtores rurais, beneficiários das ações de extensão lá desenvolvidas.

INCLUDIT III

Definida a abordagem e as fontes de dados adequadas ao caso, foram então selecionados sete informantes por meio de critério intencional, o que resultou em dois estudantes extensionistas e cinco agricultores familiares, identificados como envolvidos com o objeto do estudo (a Associação) por maior período de tempo. A trajetória de coleta dos dados contemplou, junto aos universitários, questões de identificação com a extensão, compreensão conceitual dos temas em pauta, relação Universidade/Comunidade e percepção própria acerca da importância da extensão para a formação acadêmica, pessoal e profissional. Aos produtores associados, foram abordadas questões como trajetória e realidade antes e depois do trabalho extensionista na Associação, dificuldades enfrentadas, sugestões e avaliação do trabalho de intervenção das incubadoras. A observação aberta não-participante, Gil (1999), por sua vez, voltou-se ao ambiente de trabalho, ao mapeamento de relações interpessoais e comportamentos e à dinâmica de trabalho na Associação. A pesquisa bibliográfica gerou a descrição do perfil do Povoado Cruz e da Associação baseada em informações de publicações acadêmicas, revistas e boletins informativos.

Análise de conteúdo foi empregada tomando como referência Bardin (2010, p. 40). Segundo a autora, esse procedimento “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” em três etapas: pré-análise, fase de escolha e organização do material. Utiliza como orientação o problema de pesquisa e os objetivos, ocorrendo por meio de anotações e de “leitura flutuante”; análise do material ou descrição analítica do conteúdo, quando se submete o material coletado a um estudo aprofundado orientado pela pergunta de pesquisa, pelos objetivos e pelo referencial teórico-metodológico; interpretação dos resultados, momento da inferência e da interpretação. De posse dos resultados, deve-se correlacionar o conteúdo do material com a base teórica referencial, a fim de torná-los significativos e válidos.

Seguindo essa proposta por Bardin (2010), a análise dos dados foi assim realizada: na primeira etapa todo o conteúdo coletado nas entrevistas e nas observações foi processado manualmente, considerando o caráter subjetivo das respostas e a importância de uma análise cuidadosa. As informações foram, assim, submetidas a uma leitura superficial, quando se buscou identificar o conteúdo geral das informações. Na segunda etapa foi feita a categorização das informações, utilizando-se como referências características e questões relacionadas a cada categoria, conforme especificado nos instrumentos de pesquisa utilizados, com o intuito de atender aos objetivos propostos no trabalho. Foram então definidas as categorias de análise e respectivos atributos a seguir listadas

INCLUDIT III

Para efeitos da análise das informações coletadas junto aos estudantes da Universidade, foram utilizadas: noções básicas - extensão universitária e economia solidária; papel das incubadoras - missão, ações, resultados, dificuldades, melhorias, desafios, metas, sugestões, motivação, importância da extensão para formação, indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Para as informações oriundas da coordenação do empreendimento e da revisão documental, foram empregados na sistematização: associativismo na comunidade - história, dinâmica de funcionamento, dificuldades, ações, resultados, avaliação, sugestões, desafios, metas e qualidade do trabalho extensionista; princípios associativistas – sistematizados por meio da observância às bases da economia solidária (cooperação, autogestão, componente econômico e solidariedade); ambiente de trabalho – analisada por características geográficas da região, espaço físico, infraestrutura, layout das salas, limpeza, organização, clima, temperatura, iluminação, ruídos, objetos, mobília, disposição de móveis; relações interpessoais - pessoas envolvidas, relação entre associados; entre associados e coordenação; entre associados, coordenação e incubadoras; confiança e credibilidade para com a coordenação; comportamento - atendimento, participação em reuniões e/ou assembleias, autoestima, capacidade de argumentação, emoções e sentimentos em determinados contextos; trabalho – identidade com as tarefas, organização e execução, divisão do trabalho, atribuições, competências, sequência, formalidade, resultados.

Para a efetivação da última fase do trabalho dissertativo, foi realizada uma análise aprofundada e detalhada das informações para identificar a essência do conteúdo de cada mensagem, relacionando-o ao referencial teórico e às categorias acima nominadas. No intuito de moderar a extensão do texto, garantindo-lhe maior fluidez, não serão aqui abordados todos os atributos e categorias acima identificados, mas, sim, aqueles relevantes à narrativa proposta. Por fim, para efeito de preservação da identidade dos informantes, os alunos entrevistados são, na sequência, identificados como A1 e A2, ao passo que os produtores são referenciados como P1 a P6.

3. Inclusão socioproductiva de agricultores familiares via extensão universitária: uma experiência de incubadoras de Empreendimentos Econômicos Solidários

Em 2002, com o propósito de buscar alternativas para driblar dificuldades impostas pelas condições adversas do clima, foi constituída a Associação de Trabalhadores de Agricultura Familiar do Povoado Cruz, no município de Currais Novos, na região semiárida nordestina, no estado do Rio Grande do Norte. A região Nordeste do Brasil é caracterizada por clima semiárido, predominantemente, com temperaturas elevadas,

INCLUDIT III

chuvas irregulares e prolongadas estiagens ao longo do ano, tendo sido esses os motivos para a fundação da referida Associação, originalmente com 28 sócios. A Comunidade Povoado Cruz, por sua vez, é constituída por cerca de 300 famílias, com aproximadamente 1.200 habitantes. São famílias de pequenos produtores rurais que produzem frutas e processam polpas, gerando ocupação e renda de forma solidária e sustentável e contribuindo para fortalecer o papel e fixar o homem no campo.

A alternativa de inclusão socioproductiva aqui exposta ocorreu por meio de intervenções de duas incubadoras de EES da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: a Organização de Aprendizagem e Saberes em Iniciativas Solidárias (Oasis), do Departamento de Ciências Administrativas (Depad) e a Incubadora de Projetos de Economia Solidária (Ipes), do Departamento de Ciências Sociais e Humanas (DCSH). Um aluno, de cada incubadora, liderou o processo de incubação na Associação do Povoado Cruz e, por essa razão, participaram da pesquisa em pauta estando aqui categorizados como A1 e A2 respectivamente. A1 reconhece que "A extensão universitária é uma atividade acadêmica que a universidade realiza junto à comunidade para mostrar e disponibilizar seu conhecimento através do ensino e pesquisa". Em sentido similar, A2 considera a extensão como "uma ação da Universidade para com a comunidade [...] aproximando o corpo universitário do ambiente externo, possibilitando a troca de experiências. É quando a Instituição vincula o conhecimento teórico à experiência dos incubados, com objetivo de encontrar o melhor caminho para a comunidade".

Por tais caminhos, os estudantes compartilham da mesma compreensão de Souza (2005), para quem a extensão universitária se configura como processo educativo que envolve ações de caráter científico, cultural e artístico, voltadas para a integração da instituição universitária ao meio onde se insere e à efetiva participação na sociedade, reconhecendo possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de saberes populares e científicos. Há caráter dialógico na fala dos alunos quando expõem a extensão como fato que ocorre "junto à comunidade" e "aproxima o corpo universitário do ambiente externo, possibilitando a troca de experiências". Menezes (2010) considera que é mesmo esse o papel da extensão: refletir acerca de caminhos da educação e construir conhecimento em direção a práticas, reivindicações e aprendizados. Não basta se assumir como produtor de conhecimento, como construtor da Ciência, mas, também, como criador de novos contextos que se enraízam em uma ética social que compartilha a vida de forma coletiva. Ao perceberem a extensão como produtora de conhecimento teórico e vivencial, os estudantes assumem o viés da produção de consciência e de conhecimentos que gera transformações sociais e contribui para a própria formação acadêmico-profissional pela via da interlocução com a sociedade.

INCLUDIT III

Os estudantes são igualmente uníssonos no entendimento do construto Economia Solidária. Para A2, "é uma forma de autogestão que busca formar cooperativas e associações para valorizar o ser humano, e, não o capital", sendo assim "[...] o inverso da economia tradicional que todos conhecem e que busca a maximização dos lucros acima de tudo. A Economia Solidária segue outra vertente, através dos preceitos do cooperativismo e do associativismo e os membros buscam um trabalho coletivo, unidos por um bem maior que é o crescimento de todos". Tal entendimento corrobora com Singer (2002), quando defende que a economia solidária surge como modo de produção alternativo ao capitalismo, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva e o direito à liberdade individual tendo como organização típica a cooperativa.

A experiência extensionista de A2 é valorizada como "oportunidade que me fez crescer como aluno. Mudou minha postura como profissional, mas, principalmente, me fez evoluir como pessoa. Cresci como ser humano e o conhecimento adquirido complementou de forma prática o que eu vi e estou vendo em sala de aula". Nesse quesito, Freire (2010) defende que a participação de alunos em projetos de extensão universitária proporciona não só oportunidades para se aplicar na prática conhecimentos adquiridos em sala de aula, contribuindo, assim, para a formação acadêmica, mas, também, aprendizagem recíproca, na medida que não se trata apenas de intervenção social pois igualmente contempla intercâmbios de saberes.

O trabalho das incubadoras na Associação foi desenvolvido como forma de aprimorar determinados processos de gestão administrativa, descentralizando atribuições, melhorando a distribuição de tarefas e estimulando a participação dos produtores em todo o processo de trabalho, além do aprimoramento da capacidade de produção de frutas. Assumi, portanto, importante papel articulador, com os encontros na localidade servindo de incentivo para que os sócios participassem mais ativamente das atividades. P1, que no momento da pesquisa respondia pela coordenação do empreendimento, assim expressa o fenômeno: "A Universidade está trabalhando na parte administrativa dentro da Associação, melhorando os processos, a elaboração de documentos, entre outros assuntos ligados à gestão. No campo, o trabalho é feito no sentido de melhor integrar os produtores com a Associação, fortalecendo a produção e o elo entre nós".

Atesta P1 que "As atividades realizadas serviram de incentivo para que os agricultores participassem mais ativamente das assembleias e falassem mais abertamente dos problemas vivenciados no local de trabalho". Essa leitura assemelha-se ao que Nunes (2009) considera como processo de incubação, traduzido na assistência continuada a empreendimentos e em estratégias para contribuir para a melhoria do trabalho dos as-

INCLUDIT III

sociados, na expectativa de fortalecimento da autogestão, da autonomia e da sustentabilidade. Por essa razão, P1 reconhece que “as incubadoras começaram a fazer reuniões e palestras com os produtores no sentido de poder auxiliar na solução dos problemas vividos, orientações com relação ao dinamismo e à maneira correta de se trabalhar na agricultura, cultivo, irrigação e transporte”.

Há, todavia, dificuldades a superar, dentre as quais, encontrar alternativas para escoamento da produção e vendas. A Associação está fortemente dependente de ações institucionais do Governo Federal como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), com acesso realizado por meio de chamadas e editais públicos. Ocorre que tais procedimentos retardam o processo de vendas e, na maioria das vezes, inibem o escoamento de toda a produção. Além disso, como o sistema de produção ocorre sob princípios de Economia Solidária, são respeitadas todas as formas de vida e praticado o comércio justo, com ampla atenção ao consumidor e relação sustentável com o ambiente.

São tais componentes de Economia Solidária que conduzem P5 à seguinte constatação: “Para melhorar a nossa situação seria muito bom se houvesse mais alternativas para a gente vender nossos produtos. Muitas vezes as prefeituras não compram porque, como tudo é feito por licitações, elas acabam escolhendo os produtos com menor preço, esquecendo a nossa qualidade”. O apego à Economia Solidária, escolha autonomamente realizada pelos associados, explica a alegação do associado, uma vez que as tecnologias aplicadas no Povoado se voltam a práticas de gestão e produção socialmente justas, ambientalmente sustentáveis e economicamente viáveis. Frente a grupos capitalistas que produzem e fornecem para tais programas públicos mediante práticas convencionais de produção capitalista, o que inclui o uso de agrotóxicos, o custo e o preço final da Associação se tornam fatores limitantes.

As tecnologias sociais, dialogadas com a comunidade e implantadas na Associação como produto da intervenção das duas incubadoras universitárias, elevou a produtividade de frutas no campo e isso passou a gerar mais um desafio. Com elevado volume da produção e a restrita demanda de vendas, o estoque de produtos foi elevado e isso vem dificultando o armazenamento e a conservação das polpas. “Esse é o principal problema no momento: vendas. A gente é refém dos programas do governo e isso limita muito, fazendo com que o estoque fique lotado de polpas correndo o risco de ficarem vencidas” (P4).

INCLUDIT III

As intervenções das incubadoras, de natureza participativa, tiveram intenção de criar espaços dialogicamente interativos e discursivamente mediados, conforme defende Coelho (2010), considerando que educação é comunicação, é diálogo, na medida que não se constitui transferência de saber (Freire, 2010). Este último defende, ainda, que a metodologia observada nas atividades de extensão rural não deve ser identificada como isenta da essência educativa. Decorre desse entendimento, a importância do intercâmbio de saberes e o alargamento da leitura de fenômenos sociais e acadêmicos, fatos assim retratados dentre os resultados pesquisa: a) por um produtor associado: "Antes a gente não conseguia vender toda nossa produção nas cidades da região e perdia em torno de 40% de tudo. Hoje, com a Associação e o trabalho das incubadoras, o que era desperdiçado a gente aproveita tudo aqui"; b) por um estudante: "Achei que nessa experiência no Povoado Cruz eu iria realizar apenas um trabalho de extensão, mas, quando fui a campo, percebi que, além da extensão, o ensino e a pesquisa estavam juntos". Tais falas ilustram que a extensão universitária, por meio da incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários como tecnologia social, possibilita inclusão socioproductiva, aos assistidos, e acadêmico-profissional, aos estudantes universitários.

4. Conclusões

A pesquisa trouxe contribuições de natureza teórica e prática, oferecendo margem a pesquisas futuras referentes às temáticas em pauta. A contribuição teórica reside na ampliação da compreensão do papel, significado e potencial da extensão universitária, pela via do fomento a iniciativas e organizações populares, como função acadêmica de socialização de conhecimentos e formação profissional com viés sociopolítico e compromisso com classes subalternizadas. A Economia Solidária, por meio de incubadoras de EES, apresenta-se, por sua vez, como importante eixo teórico-metodológico para práxis extensionistas, formação acadêmico-profissional, inclusão e inovações no campo das tecnologias sociais, uma vez permitindo o estabelecimento de conexões entre saberes populares e Ciência.

No que refere à contribuição prática, o estudo evidenciou que, não obstante as vastas possibilidades de inovação, socialização e superação de desafios do trabalho extensionista na Economia Solidária, há limites do seu alcance em termos de resultados, impostos pela ordem econômica capitalista. No caso da agricultura familiar, objeto deste texto, ficou evidente que o trabalho de incubação de EES exerce papel importante na inserção social e produtiva de segmentos em situação vulnerável de trabalho e renda. A pesquisa realizada evidenciou que a Associação estudada progrediu na capacidade de produção e nos processos internos de

INCLUIÇÃO III

autogestão, com destaque para a participação e a tomada de decisões coletivamente. Todavia, a competição desigual com produtos elaborados em perspectiva capitalista, inibem maiores avanços e conquistas por parte da Associação. Por trás do preço inferior de produtos de empresas capitalistas, há, de fato, qualidade inferior e processos produtivos distanciados dos ideais de trabalho e produção socialmente justos, ambientalmente sustentável e economicamente viáveis como os que orientam a Economia Solidária.

No preenchimento de lacunas aqui deixadas, estudos futuros nos temas aqui contemplados podem versar a respeito de contribuições da extensão universitária, via incubadores de EES, na inserção de segmentos vulneráveis, em trabalho e renda, localizados em periferias de áreas urbanas, considerando que as condições gerais de vida nas cidades (especialmente nos grandes centros) diferem daquelas encontradas no meio rural. Outros elementos, residem na contribuição à formação acadêmico-profissional e no potencial da Economia Solidária na inclusão socioprodutiva com escopo mais amplo, com número maior de incubadoras, EES assistidos, trabalhadores e estudantes extensionistas, além de coordenadores de incubadoras. Essa proposta origina-se do fato de que a pesquisa em pauta não abordou competências e habilidades formadas por esse tipo de trabalho acadêmico, consideradas as várias áreas do conhecimento, bem como a diversidade de ramos de trabalho para além da agricultura familiar.

Referências

BARDIN, L. (2010). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

COELHO, H. R. P. (2010). Para uma Universidade Socialmente Responsável. A Extensão Universitária como motor de Desenvolvimento Local. Estudo Exploratório da ITES – UFBA. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.

COSTA, F. X. P. da; OLIVEIRA, I. C. de; MELO NETO, J. F. de (2006). Incubação de Empreendimento Solidário Popular: Fragmentos Teóricos. João Pessoa: Universitária.

DAGNINO, R. (2011). Tecnologia Social: base conceitual. Revista do Observatório do Movimento pela Tecnologia Social da América Latina. (Vol. 1 - número 1). Acedido em 26 de junho, 2015, em <http://periodicos.unb.br/index.php/cts/article/viewFile/3840/4328>

FREIRE, P. (2010). Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIL, A. C. (1999). Métodos e técnicas da pesquisa social. São Paulo: Atlas.

INCLUDIT III

GUIMARÃES, Gonçalo (org). (2002). Sindicalismo e Cooperativismo: a economia Solidária em debate – transformações no mundo do trabalho. São Paulo: Unitrabalho.

MATOS, L. F. (2015). Extensão Universitária e Economia Solidária: efeitos e potenciais de ações de incubadoras da UFRN na comunidade Povoado Cruz (Currais Novos/RN). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

MENEZES, A. L. T. (2010). Extensão: por uma percepção de um conhecimento biocêntrico. Revista de Extensão da Universidade Católica de Brasília, n. 14, Construção Conceitual de Extensão e outras reflexões significativas. Acedido em 26 de junho, 2015, em <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/2923/1833>

NUNES, D. (2009). Incubação de empreendimentos de economia solidária. São Paulo: Annablume.

SINGER, P. (2002). Introdução a Economia Solidária. São Paulo: Fund. Perseu Abramo.

SOUZA, J. C. S. (2005). Extensão Universitária: Construção de Solidariedade. São Paulo: Expressão Arte.

YIN, R. K. (2007). Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

A Cidade Educadora como espaço de inclusão. Estudo de caso do Município de Leiria

Celeste Frazão (Universidade Aberta - Doutoramento em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento (mcpfrazao@gmail.com))

Filomena Amador (Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância (famad@uab.pt))

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo contextualizar as práticas de inclusão, dinamizadas pelo Município de Leiria à luz dos Princípios da Carta das Cidades Educadoras, movimento ao qual o Município aderiu em 2005. A Cidade Educadora como projeto de desenvolvimento coletivo pode ser interpretada como um sistema complexo em constante evolução, expressando-se esta mudança de formas distintas. Este projeto (Movimento das Cidades Educadoras) está centrado no município, quer em termos de organização, promoção e oferta de programas e serviços sociais, culturais e educativos, quer no apoio às várias iniciativas da sociedade civil nestes domínios. Em termos gerais, visa o desenvolvimento de uma política local que consubstancie um projeto educativo global para a cidade. Este projeto deve permitir incrementar a qualidade de vida dos cidadãos, através da aquisição de novos conhecimentos, que possam melhorar as respetivas perceções em relação aos diversos problemas existentes. Neste quadro, valoriza-se a promoção de uma cidadania global e a consolidação da democracia, a partir do respeito pela diversidade, criatividade, cooperação e pela paz internacional. Assim, faz sentido afirmar que a Cidade Educadora é uma cidade que deve incluir e acolher de igual modo todos os indivíduos, integrando e partilhando saberes, através de um conjunto de redes educativas, formais, informais e não formais. Na sequência das práticas desenvolvidas no domínio da inclusão, Leiria foi intitulada como "cidade da inclusão em Portugal", em 2013, pelo Grupo de Reflexão e Apoio à Cidadania Empresarial. Neste domínio, o Município de Leiria tem promovido o diálogo e a interação entre culturas, o acolhimento e a integração de imigrantes na vida ativa, a inclusão social de pessoas portadoras de deficiência, o apoio financeiro de iniciativas no âmbito da inclusão, entre outras iniciativas de carácter local.

Palavras-chave: Município, Cidade Educadora, Inclusão.

Abstract:

This paper aims to contextualize inclusion practices, streamlined by the municipality of Leiria in the light of principles of the Charter of Educating Cities, movement to which the municipality joined in 2005. Educating City as collective development project can be interpreted as a system complex evolving, expressing this change in different ways. This project (Movement of Educating Cities) is centered in the municipality, both in terms of organization, promotion and provision of programs and social, cultural and educational services, either in support of various civil society initiatives in these areas. In general, aims to develop a local policy that achieving a global educational project for the city. This design should allow increasing the quality of life of citizens through the acquisition of new knowledge that can improve their respective perceptions regarding various issues. In this context, it enhances the promotion of global citizenship and the consolidation of democracy, from the respect for diversity, creativity, cooperation and international peace. So, it makes sense to say that Educating City is a city that must include and embrace equally all individuals, integrating and sharing knowledge through a set of educational, formal, informal and non-formal networks. Following the

INCLUDIT III

practices developed in the field of inclusion, Leiria was titled "City of inclusion in Portugal", in 2013, by the Reflection Group and Support for Corporate Citizenship. In this area, the municipality of Leiria has promoted dialogue and interaction between cultures, the reception and integration of immigrants in working life, social inclusion of people with disabilities, the financial support for initiatives on inclusion, among other initiatives local character.

Keywords: County, City Educator, Inclusion

1. Introdução

O Município de Leiria (ML) aderiu, em 2005, à Associação Internacional das Cidades Educadoras, o que pressupõe a aceitação da respetiva Carta de Princípios. Segundo a referida Carta: "um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural". No presente trabalho, interessa-nos, em particular, analisar o município enquanto território inclusivo onde se interrelacionam diversos atores, procurando compreender como estes se coordenam e articulam.

Com esse objetivo entrevistámos um conjunto de atores-chave (diretores de agrupamentos e de escolas do ensino básico ao ensino superior, público e privado; diretores de escolas profissionais e de ensino artístico; diretores de IPSS's; e vereadoras com os pelouros da Educação e do Desenvolvimento Social) de forma a procurar identificar as diversas inter-relações e, simultaneamente, os problemas principais que careçam de ser ultrapassados. Por sua vez, este trabalho enquadra-se num projeto de investigação mais abrangente, que se encontra neste momento em desenvolvimento, o qual está centrado no ML.

Numa primeira fase, começamos por abordar, neste texto, aspetos de natureza genérica e contextualizadora, os quais permitem delimitar o significado com que são usados alguns termos. Posteriormente fundamentam-se as opções metodológicas e apresentam-se os resultados obtidos a partir da aplicação da técnica da análise de conteúdo ao conjunto de entrevistas, cujo teor foi previamente transcrito. Com base na interpretação destes dados apresenta-se um conjunto de considerações finais.

2. Municípios, Cidades Educadoras e Território Inclusivos

No presente trabalho existem termos que ganham relevo devido à escala em que se procede à análise. Por esse motivo, consideramos pertinente fazer uma breve clarificação sobre o significado que neste contexto lhes é atribuído. O conceito de "município" está intrinsecamente relacionado com o de Cidade Educadora

INCLUDIT III

(CE). O município goza de autonomia administrativa e financeira e tem a capacidade de eleger os seus representantes. A clarificação deste conceito implica que se tenha também em consideração o conceito de “cidade”. Segundo Sá (2000), em Portugal, “não existe uma relação entre o conceito de cidade ou de centro urbano com a organização administrativa” (p. 30), correspondendo a atribuição do estatuto de “cidade” à aplicação, de uma forma lata, de vários critérios estipulados em lei (Frazão e Amador, 2014).

Por outro lado, o conceito de CE tem na génese a ideia de que educar é uma responsabilidade de toda a sociedade, e que a educação não se deve centrar exclusivamente na escola, sendo um direito de todos e ao longo de toda a vida. Neste conceito, também está implícita a centralidade do município, quer em termos de organização, promoção e oferta de programas e serviços sociais, culturais e educativos, quer no apoio às várias iniciativas da sociedade civil nestes domínios, com o objetivo de conseguir uma política local que substancie um projeto educativo global para a cidade. Segundo a Carta de Princípios, a CE deve ser considerada uma cidade em rede e multidimensional, já que se organiza com todos os seus atores, instituições e intervenientes do espaço urbano.

Na sequência dos objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODMs) e das metas definidas até 2030, segundo a meta sete, “exige-se que as cidades se tornem socialmente inclusivas, economicamente produtivas, ambientalmente sustentáveis, seguras e resilientes às mudanças climáticas e a outros riscos. Para isso, deverá ser desenvolvida uma governança mais participativa, responsabilizadora e efetiva e que preste apoio nas transformações urbanas rápidas e igualitárias”. É ainda no espaço urbano, que se pode fazer um planeamento para um território inclusivo, apostando no urbanismo, espaços públicos, habitação e transportes, que, em coordenação simultânea com a área social, se possa combater qualquer tipo de discriminação (Queirós, Costa, Palma, Caetano, Vieira, 2010).

3. Metodologia

No presente estudo optou-se por uma metodologia qualitativa de tipo hermenêutico, procurando-se analisar e interpretar os discursos dos atores envolvidos e atribuindo-lhes significado. Para esse efeito, começou-se por identificar um conjunto de atores-chave a quem se realizaram entrevistas estruturadas, as quais foram posteriormente transcritas e objeto de análise. A seleção da amostra teve por base o facto da Carta de Princípios das Cidades Educadoras atribuir aos municípios um conjunto alargado de funções, consideradas fulcrais para a consecução dos objetivos deste projeto. Entre estas, encontra-se a necessidade de estabelecer

INCLUDiT III

relações próximas de trabalho com as instituições escolares da área de jurisdição e IPSS's, motivo pelo qual, fazem parte da amostra, diretores das diversas instituições, assim como as vereadoras dos pelouros da Educação e do Desenvolvimento Social. Nesta sequência, foi elaborado um guião, o qual foi antecedido na sua preparação por uma série de entrevistas prévias com carácter exploratório. O guião está dividido em oito blocos, sendo apenas analisados neste trabalho os blocos "D"-Perceção do MCE e "F"-Relação de proximidade entre a Instituição e o Município.

No tratamento das entrevistas socorremo-nos da técnica da análise de conteúdo, estabelecendo para o efeito as seguintes categorias: i) perceção do apoio prestado pelo ML às instituições; ii) perceção do apoio do ML pelas instituições externas ao Município.

4. Apresentação e discussão dos dados

Na sequência das entrevistas efetuadas aos diferentes atores, pretendemos conhecer a perceção do apoio prestado pelo ML às instituições e vice-versa. Assim, pretendemos nesta fase da nossa investigação, identificar as práticas realizadas no âmbito da inclusão pelo ML, e respetiva colaboração com as instituições de ensino formal e informal do concelho, dado tratar-se de um trabalho colaborativo e participativo, à luz do Movimento Cidades Educadoras (fig.1).

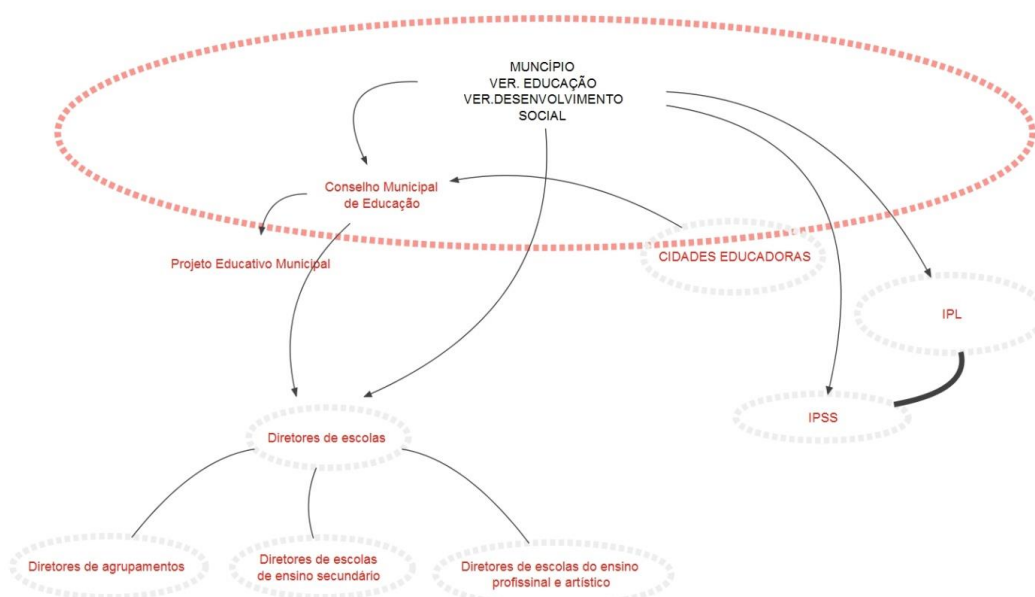


Figura 1 – Relações entre o ML e as instituições.

INCLUI III

Numa primeira análise foi identificado não existir uma relação de proximidade entre a vereação do Desenvolvimento Social e as instituições do ensino formal, contrariamente ao que acontece com as IPSS's em que se verifica um trabalho muito próximo de diagnóstico e prognóstico, e, conseqüentemente de apoio financeiro. Por outro lado, na área de vereação da Educação, há uma relação mais próxima e atenta aos problemas das instituições escolares, embora neste caso seja sempre necessário ter presente a responsabilidade do Ministério da Educação na organização e no acompanhamento das NEE. Numa CE em que um dos lemas é ser "uma cidade que inclui", torna-se evidente a necessidade de uma maior coordenação entre as várias instituições e o Município.

Na tabela 1 procuramos contrastar alguns excertos retirados das entrevistas, criando para o efeito duas colunas/categorias, uma correspondendo à forma como o ML percebe o apoio que presta nesta área e outra relativa ao modo como entidades exteriores ao Município percebem este mesmo apoio.

Tabela 1- Análise das categorias

Categoria 1 - Perceção do apoio prestado pelo ML às instituições
"a Câmara nunca recusou, apesar das limitações orçamentais" ("A1")
"é preciso que haja sensibilidade e os municípios têm um visão mais globalizadora" ("A1")
"a Câmara disponibiliza-se para resolver problemas" ("A3")
"não apoiam para além do apoio logístico (E2)"
"o município cumpre especificamente o que está na lei" ("A5"; "A8")
"neste momento, a Câmara está mais sensível para esta questão da inclusão" ("A6")
"o nosso problema é que a Câmara acha que não tem responsabilidades sobre as escolas secundárias" ("E1")
"temos uma relação muito próxima com o município" ("IP1)
"não recorremos diretamente ao município" ("C3";C4");
"temos de dar resposta às nossas necessidades com os nossos próprios recursos" ("A2")
"tem sido muito bom o apoio da Câmara e das Juntas de freguesia" (IPS1)
Categoria 2 - Perceção do apoio do ML pelas instituições externas ao Município
"estamos numa fase de diagnóstico dos problemas do Concelho. Mas as responsabilidades ao nível da organização e acompanhamento das NEE passam pelas competências do MEC" ("Ve1")
"estamos a criar condições para cumprir os objetivos e pensar a educação de uma forma participada" ("Ve1")
"penso que dadas as limitações há uma tendência para dar respostas às necessidades e aos problemas das escolas e tentam articular com os eixos do PEE" (Ve1")
"temos em conjunto de atividades em parceria com as escolas muito diversificado (cidadania, saúde..)" ("Ve1")
"não tenho uma relação direta com as escolas, recorrem mais à área da educação. As escolas do concelho recorrem mais à Comissão de Proteção de Menores" ("Ve3)
"as famílias carenciadas vão diretamente ao atendimento" ("Ve3")

INCLUDIT III

Categoria 1 - Percepção do apoio prestado pelo ML às instituições
"temos uma estreita colaboração com as IPSS, as juntas de freguesia, o IPL, com o CRID, quando queremos trabalhar na área da inclusão " ("Ve3")
"a rede social é uma prioridade que queremos dar continuidade" ("Ve3")

Relativamente à relação do Município com o sistema de ensino formal e informal, público e privado, destaca-se uma maior proximidade com o sistema de ensino público, particularmente no pré-escolar e primeiro ciclo, dadas as competências concedidas à Câmara na gestão dessas valências. No entanto, a maioria dos diretores de agrupamentos, afirmaram que o apoio concedido pelo município está "estritamente relacionado com o previsto na lei". No ensino secundário, não usufruem de um apoio direto por parte da Câmara, no entanto, é de destacar algumas práticas dinamizadas por algumas escolas, nomeadamente a "E1", cuja cultura está muito vincada com base no humanismo, na solidariedade e na inclusão, tendo obtido o reconhecimento pela EPI-Empresários pela Inclusão Social, como uma escola de boas práticas. Por outro lado, há escolas, de "referência" de unidades de autismo (A1) e para a educação bilingue do aluno surdo (A4); unidades estruturadas de autismo (A5); salas de multideficiência (A3); e, unidades estruturadas com percursos alternativos (A6). Todos os estabelecimentos que possuem alunos com dificuldades educativas especiais estão dotados de técnicos especializados, no âmbito da multideficiência, dos serviços de psicologia, terapia da fala, terapia ocupacional, entre outros, que contribuem para uma melhor integração e desempenho dos alunos, que, destes serviços beneficiam. Do mesmo modo, estabelecem relações de cooperação com instituições de apoio a pessoas portadoras de deficiência e com escolas de ensino informal, do concelho. O ensino privado dispõe de autonomia financeira, não recorrendo ao apoio do Município, existindo um estabelecimento de ensino, com um número significativo de alunos com necessidades educativas especiais (C3).

5. Nota final

A educação inclusiva tem como objeto, eliminar todas as barreiras para a aprendizagem e facilitar a participação de todos os alunos vulneráveis à exclusão e à marginalização. Este processo é notório neste concelho, mas a escassez de recursos financeiros e humanos, preocupa a maioria dos entrevistados, que nem sempre podem responder da melhor forma às suas necessidades, com a agravante do crescente número de crianças e jovens que aparecem nas escolas com necessidades educativas especiais. Uma outra preocupação prende-se com o futuro destes alunos quando saem do sistema de ensino, para enveredar pela via do trabalho. Como princípios inerentes ao Movimento Cidades Educadoras, e segundo a opinião dos entrevistados, neste momento estão a verificar-se alguns esforços de convergência entre o Município e as instituições escolares

INCLUIÇÃO III

(formal e informal) na área da inclusão, não deixando de reforçar a estruturação de um trabalho mais integrante e cooperativo, que possa ir ao encontro de um “território inclusivo”.

Referências bibliográficas

AICE-Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Acedido em 06 de junho de 2014 em:

<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>.

Frazão, C. & Amador, F. (2014). Convergências e Divergências no contexto de uma Cidade Educadora: o caso do Município de Leiria. In Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável: atas para publicação do 1º.Congresso Internacional, Universidade de Coimbra, Coimbra, 1-4 jul. 2014.

Midlandcom (2013). «Leiria é a cidade da inclusão em Portugal» [em linha]. Midlandcom Web site. Acedido junho 23, 2014, em <http://www.midlandcom.pt/main.php?link=1008&op=detalhe>.

Queirós, M., Costa, N.M., Palma, P., Caetano, G., & Vieira, P.J. (2010). Guia para o combate à discriminação nos Municípios. CIG-Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. Acedido junho, 27, 2014, em http://www.igualdade.gov.pt/IMAGES/STORIES/DOCUMENTOS/DOCUMENTACAO/PUBLICACOES/GUIA_COMBATE_DISCRIMINACAO_ISBN.PDF.

Sá, L. (2000). Introdução ao Direito das Autarquias Locais. Lisboa: Universidade Aberta.

Sustainable Development Solutions Network (2013). Uma Agenda de Ação para o Desenvolvimento Sustentável [em linha]. Sustainable Development Solutions Network (Web site). Acedido junho, 26, 2014, em <http://unsdsn.org/wp-content/uploads/2014/02/130619-Uma-Agenda-de-A%C3%A7%C3%A3o-Para-o-Desenvolvimento-Sustent%C3%A1vel-US-LETTER.pdf>

Villar, M. (2001). A Cidade Educadora, Nova perspectiva de Organização e Intervenção Municipal. Lisboa: Instituto Piaget.

Acessibilidade escolar: o caso da Escola Secundária Pinheiro e Rosa em Faro

Sandra Pinto (Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação)

Manuela Rosa (Professora Coordenadora da Universidade do Algarve, Instituto Superior de Engenharia)

Resumo:

A escola inclusiva defende que todos os alunos devem possuir os mesmos direitos e as mesmas igualdades de oportunidades, independentemente das suas dificuldades e características. Os paradigmas sociais e educativos mostram que a escola deve garantir o sucesso educativo de todos os seus alunos e a sua autonomia em termos de mobilidade. Neste contexto os fatores ambientais assumem uma importância relevante no modelo biológico-químico-social da deficiência.

Há por isso que garantir que as escolas inclusivas sejam adaptadas às diversas necessidades dos alunos. No presente estudo, focaliza-se a atenção para os que utilizam cadeira de rodas para se deslocarem.

Apresenta-se neste estudo uma proposta metodológica de análise e diagnóstico da acessibilidade física escolar, através da construção de parâmetros de desempenho, com base na legislação atualmente em vigor, o Decreto-lei nº 63/2006 de 8 de agosto. Esta metodologia foi aplicada a uma escola secundária localizada na cidade de Faro.

O diagnóstico efetuado permitiu averiguar que a escola tem vindo a potenciar a acessibilidade aos seus edifícios e à sua envolvente, apesar de carecer de algumas melhorias arquitetónicas para a tornar plenamente acessível.

Palavras-chave: Inclusão, Deficiência Motora, Acessibilidade Arquitetónica

Abstract:

The inclusive school believes that all students should have the same rights, regardless their difficulties and characteristics. The social and educational paradigms shows that the school should ensure the educational success of all students and their autonomy in terms of mobility. In this context the environmental factors assumed a relevant importance in the biological-chemical-social model of disability.

Therefore one must ensure that inclusive schools are architecturally adapted to the diverse needs of students, for whom our attention is focused in this study, on those holding physical disabilities and using wheelchair to move.

It is presented in this study a methodology of analysis and diagnosis of school physical accessibility was developed by building performance parameters, based on the current legislation "Decreto-lei nº 63/2006 de 8 de Agosto". This methodology was applied to a high school located in Faro.

With the result of the diagnosis it was possible to verify that the school has been enhancing the accessibility of the school buildings and their surroundings, though lacking of some architectural improvements to make it fully accessible.

Keywords: Inclusion, Motor Disability, Architectural Accessibility

1. Introdução

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola regular tem um passado recente e tem vindo a exigir novos desafios que incluem a formação e a qualificação de professores e técnicos, inovação tecnológica, adaptação dos espaços físicos para garantir condições de acessibilidade, entre outros.

Em Portugal somente nas últimas duas décadas, a acessibilidade aos espaços físicos foi devidamente legislada. No entanto, muitos dos estabelecimentos de ensino regular ainda não se encontram acessíveis na sua plenitude, impossibilitando o acesso do aluno com deficiência motora, aos espaços onde se desenvolvem as aprendizagens curriculares e aos espaços interrelacionais, que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento social e emocional de qualquer aluno.

Assim, o principal objetivo do presente estudo é desenvolver uma proposta metodológica de análise e diagnóstico da acessibilidade aos edifícios escolares, através da construção de listas de parâmetros de desempenho que avaliem as condições de acessibilidade urbanística e arquitetónica de acordo com o Decreto-lei nº 163/2006 de 8 de agosto.

Esta metodologia é validada numa escola específica, a Escola Secundária Pinheiro e Rosa, localizada na cidade de Faro, com o intuito de entender como se processa a inserção de um aluno com deficiência motora, no espaço escolar.

2. Evolução dos paradigmas sociais e educativos, rumo a uma educação inclusiva

Cada época histórica é representada por uma cultura flexível e mutável, permitindo gradualmente a construção de novos valores e conceitos (Martins, 2005).

No final do século XIX e durante grande parte do século XX, o conceito de “deficiência” era ainda baseado num modelo individualizado e médico, e a participação da pessoa com deficiência na sociedade dependeria somente do seu esforço de adaptação (Costa et al., 2006). Surgem instituições destinadas ao tratamento de pessoas com deficiência, mas a sua intervenção era somente dirigida ao indivíduo, que era desenraizado da sua família biológica, e institucionalizado muitas vezes para a vida. O ensino e a formação individual eram descorados (Monteiro, 2011) e formalizou-se o Paradigma da Institucionalização (Aranha, 2001).

O conceito de “normalização” vem associado a um novo paradigma social, o Paradigma de Serviços, baseado no conceito de “integração” e que permitiu o acesso ao sistema de saúde e à educação especial por

INCLUDIT III

parte da pessoa com deficiência. Surgiu, assim, o conceito de "Educação Especial", que considerava que a normalização deveria ser adotada como modalidade de educação, oferecida, preferencialmente, na rede regular, sendo esta visionada como a possibilidade da pessoa com deficiência desenvolver uma vida o mais normal possível (Sousa, 2009).

A partir da década de 80 do século XX começa a surgir na sociedade a necessidade de garantir o acesso a todos e não somente providenciar os serviços e os recursos necessários às pessoas com deficiência. Este acesso não está somente restrito à educação e saúde, sendo mais globalizante e abrangente. A cidade, enquanto espaço físico de promoção de cidadania, tem que permitir o acesso a todos os espaços: culturais, recreativos, educativos, etc. e providenciar os meios sociais que o possibilitem. Surge assim um terceiro e atual paradigma, denominado Paradigma de Suporte (Aranha, 2001).

Segundo este paradigma, os suportes são instrumentos que garantem a acessibilidade da pessoa com deficiência na sociedade e têm como função favorecer o processo de ajuste, que deve ser mútuo, entre a sociedade e a pessoa com deficiência. Esta tem direitos e deveres como os demais cidadãos e a sociedade deve implementar as acessibilidades necessárias à sua completa cidadania, num processo de inclusão social.

3. Regime jurídico nacional da acessibilidade

A nível nacional, desde a década de 80 do século XX, que foi sendo publicada legislação, normas e diretrizes, tendo por alvo a acessibilidade dos edifícios. O Decreto-lei nº 123/97 de 22 de maio tornou obrigatória a adoção de normas técnicas básicas de eliminação de barreiras arquitetónicas e urbanísticas, em edifícios públicos, equipamentos coletivos e via pública, para melhoria da acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada. Este decreto já contemplava a necessidade de intervenção a nível das instalações escolares, no entanto os efeitos práticos deste decreto apenas se fizeram sentir nos projetos das novas construções.

A 8 de agosto de 2006, é revogado através do Decreto-lei nº163/2006. Este define os princípios de acessibilidade em espaços construídos e aprova o regime de acessibilidade, não somente dos edifícios e estabelecimentos que recebem público e via pública, mas também de edifícios habitacionais. Acrescenta ao anterior algumas inovações como a melhoria dos mecanismos fiscalizadores, dotando-os de maior capacidade sancionatória. Também este decreto faz referência aos edifícios escolares e considera a acessibilidade das pessoas com deficiência a nível motor, definindo uma largura mínima dos corredores e um acesso alternativo às escadas.

4. Metodologia de análise e diagnóstico da acessibilidade escolar

No presente estudo desenvolve-se uma metodologia de análise e diagnóstico da acessibilidade física escolar, que permite averiguar e avaliar os constrangimentos e as barreiras que os alunos com deficiência se deparam quando se deslocam para os edifícios escolares e no seu interior. Estão subjacentes soluções e melhorias que possam ser passíveis de realizar, com o intuito de reabilitar e proporcionar a sua funcionalidade. Para o efeito elaboraram-se listas de verificação de um conjunto de parâmetros, referentes aos espaços físicos interiores e exteriores. Os parâmetros foram identificados a partir do Decreto-lei nº 163/2006 de 8 de agosto. As listas correspondem a tabelas de análise técnica, que permitem avaliar a conformidade dos espaços através de parâmetros a serem observados, sendo classificados com as opções "Conforme", "Não conforme" e "Não aplicável" (NA). Com estas tabelas pretendeu-se identificar os principais problemas e quais as áreas passíveis de intervir conforme se exemplifica na tabela 1.

5. Estudo de caso da acessibilidade da Escola Secundária Pinheiro e Rosa no concelho de Faro

No presente estudo de caso pretendeu-se fazer a avaliação da acessibilidade de uma escola da cidade de Faro, a Escola Secundária Pinheiro e Rosa, recorrendo à metodologia desenvolvida anteriormente. Trata-se da única escola secundária desta cidade, que não esteve sujeita à recente reestruturação do Parque Escolar, tendo sido construída antes da legislação atual se encontrar em vigor. Outra das razões pela escolha desta escola foi mostrar que é possível que uma escola se adapte a todo o tipo de necessidades.

INCLUIÇÃO III

Tabela 2 – Exemplo da lista de parâmetros de análise da acessibilidade de edifícios para átrios, corredores e escadas

Norma Dec.-lei n.º 163/2006	Parâmetros	Valores Recomendados	Conforme Não Conforme Não Aplicável	Obs.
Capítulo 2 – Edifícios e estabelecimentos em geral				
2.2. Átrios	Zona de manobra de uma cadeira de rodas, do lado exterior das portas de acesso aos edifícios (d – diâmetro) (2.2.1.)	d ≥ 1,5 m Rotação de 360°		
	Zona de manobra de uma cadeira de rodas, nos átrios interiores (2.2.2.)	d ≥ 1,5 m Rotação 360°		
	Largura da porta de entrada/saída dos edifícios (2.2.3.)	≥ 0,87 m		
2.3. Patamares, galerias, corredores	Largura dos patamares, galerias e corredores (2.3.1.)	≥ 1,2 m		
	Largura de troços de patamares, galerias, corredores com comprimento ≤ a 1,5m , sem acesso a portas laterais ou espaços acessíveis (2.3.2.)	≥ 0,9 m		
	Zona de manobra se a largura dos patamares, galerias, corredores for inferior a 1,5m (2.3.3.)	d ≥ 1,5 m Rotação 360°		
	Altura dos corrimãos nos patamares, galerias, corredores (2.3.4.)	0,9 m		

Fonte: adaptado do DL 163/2006

A escola é acessível por transportes públicos e por transporte motorizado próprio, e detém dois lugares de estacionamento reservados a pessoas com deficiência localizados na sua entrada principal.

Esta escola dispõe de seis blocos interligados entre si e com um primeiro andar, constituindo um único edifício principal, instalações desportivas, zonas verdes e espaços de lazer e recreio (figura 1).

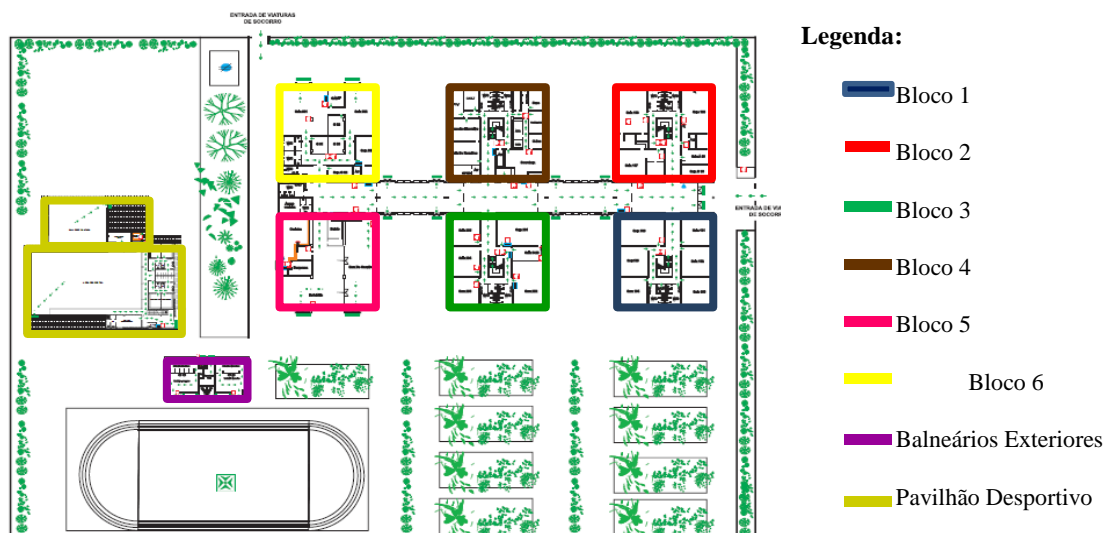


Figura 1 - Localização dos edifícios e blocos da Escola Secundária Pinheiro e Rosa

Fonte: Adaptado da planta da escola fornecida pela Direção do Agrupamento

Para efetuar a avaliação dos parâmetros efetuou-se um reconhecimento do local, através de várias visitas, realizadas durante os meses de abril a outubro de 2014. Os instrumentos utilizados foram uma fita métrica,

INCLUI III

para medir, uma máquina fotográfica, para registo das ocorrências observadas e as listas de parâmetros de análise da acessibilidade física. Após o preenchimento das listas, procedeu-se à síntese da informação, através de tabelas síntese que refletem a conformidade ou não dos parâmetros de acessibilidade encontrados, conforme se exemplifica na tabela 2. Optou-se por atribuir a cor vermelha à não conformidade e a cor verde à conformidade. Sempre que o mesmo parâmetro não se aplica, atribui-se a sigla NA.

Tabela 3- Síntese da análise dos átrios do edifício principal

Fonte: elaboração própria a partir do DL 163/2006

Parâmetro	Conforme / Não conforme / Não aplicável												
	Aep	A ₁	A ₂	A ₃	A ₄	A ₅	A ₆	A ₇	A ₈	A ₉	A ₁₀	A ₁₁	A ₁₂
Zona manobra 360º de uma cadeira de rodas, do exterior das portas de acesso aos edifícios (2.2)													
Zona manobra 360º de uma cadeira de rodas, nos átrios interiores (2.2.)													
Largura porta de entrada/saída dos edifícios (2.2)													
Altura dos ressaltos no piso que possam existir (4.9)													

■ Conforme ■ Não Conforme

Também foram identificados os elementos urbanísticos dos espaços exteriores (figura 2) procedendo-se à sua análise em termos de acessibilidade urbanística.

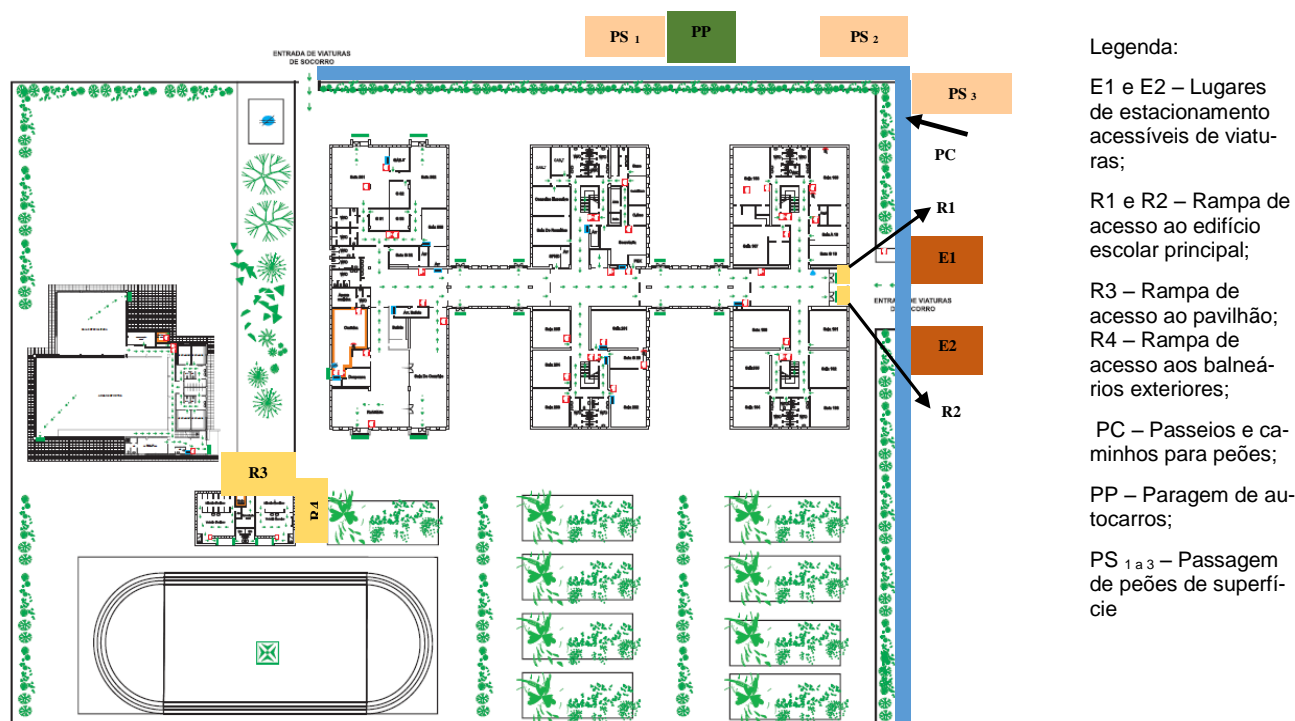


Figura 2 - Identificação dos elementos urbanísticos dos espaços exteriores à escola e aos edifícios

Fonte: Elaboração própria

INCLUI T III

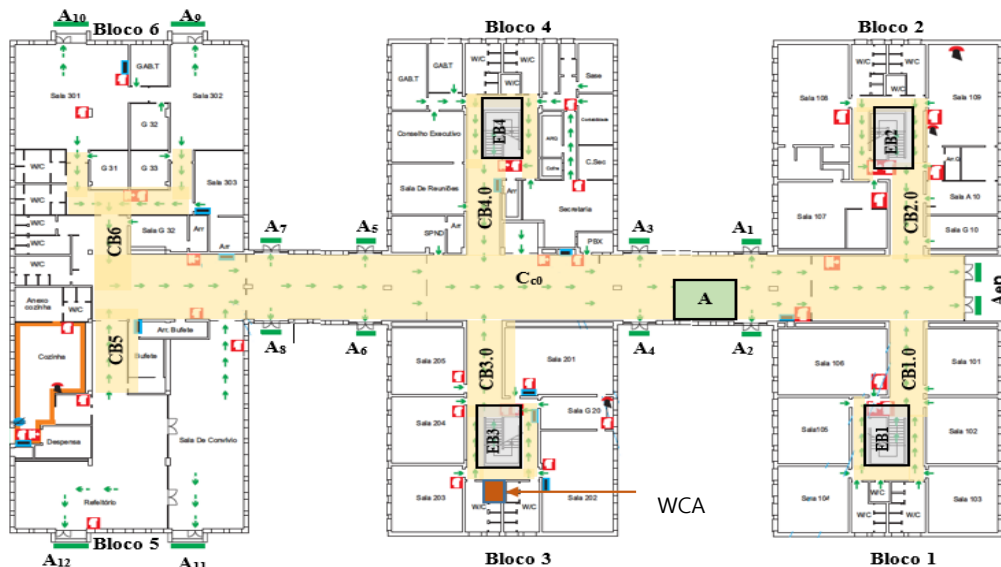
Os passeios adjacentes à escola dispõem de largura suficiente e todo o mobiliário urbano encontra-se colocado numa faixa paralela ao passeio. O pavimento apresenta-se, no geral, irregular.

Os dois lugares de estacionamento para pessoas com deficiência estão sinalizados, encontram-se localizados no percurso acessível mais curto, mas não apresentam as medidas mínimas adequadas nem acesso lateral de circulação.

Relativamente às três passagens de peões de superfície, somente a PS3 apresenta a altura do lancil rebai-xado inferior a 0,02 m. Em relação à inclinação do pavimento na direção da travessia e na direção do lancil, só a PS1 se encontra dentro dos parâmetros pretendidos. Nenhuma delas apresenta rampeamento com tex-tura e cromatismo diferenciado do passeio.

As rampas de acesso ao edifício principal (R1 e R2) encontram-se dentro dos valores legislados, já as rampas de acesso ao pavilhão desportivo (R3) e aos balneários exteriores (R4) possuem uma inclinação superior ao pretendido, respetivamente 20% e 15%, não sendo por isso acessíveis.

Os elementos arquitetónicos do edifício principal foram identificados e analisados (figura 3 e 4).



Legenda:

Aep – Porta de acesso ao edifício principal; A_{1 a 11} – Portas de acesso aos edifícios; CB_{1,0} – Corredor do bloco 1 (piso 0); CB_{2,0} – Corredor do bloco 2 (piso 0); CB_{3,0} – Corredor do bloco 3 (piso 0); CB_{4,0} – Corredor do bloco 4 (piso 0); CB₅ – Corredor do bloco 5; CB₆ – Corredor do bloco 6; Cc₀ – Corredor central (piso 0); A – Ascensor; EB_{1 a 4} – Escadas dos blocos; WCA – Instalação sanitária acessível; WC – Outras instalações sanitárias não acessíveis

Figura 3 - Identificação dos elementos arquitetónicos do edifício principal (Piso 1)

Fonte: Elaboração própria

INCLUIII III



Legenda:

CB_{1.1} – Corredor do bloco 1 (piso 1); CB_{2.1} – Corredor do bloco 2 (piso 1); CB_{3.1} – Corredor do bloco 3 (piso 1);
CB_{4.1} – Corredor do bloco 4 (piso 1); Cc₁ – Corredor central (piso 1); EB_{1 a 4} – Escadas dos blocos

Figura 4 - Identificação dos elementos arquitetónicos do edifício principal (Piso 0)

Fonte: Elaboração própria

Todos os átrios do lado exterior e do lado interior das portas de acesso ao edifício principal permitem a inscrição de uma zona de manobra, para uma rotação de cadeira de rodas de 360°, à exceção dos átrios A9, A10, A11 e A12. Todas as portas de acesso possuem uma altura de ressalto superior a 0,02 m, tornando-as inacessíveis, à exceção das portas do átrio Aep.

Todos os patamares, galerias e corredores são acessíveis e possuem um piso com uma superfície estável, durável, firme e contínua, sem juntas.

Em relação às escadas existentes no edifício principal, todas possuem patamares superiores e inferiores com uma profundidade superior ao legislado e as larguras dos lanços, patins e patamares encontram-se dentro dos valores pretendidos. Em relação à profundidade dos patins intermédios, todas as escadas apresentam os valores recomendados. Os degraus são constantes ao longo do lanço e têm a profundidade legalmente exigida. Não possuem faixas antiderrapantes, nem elementos salientes, arestas vivas ou extremidades projetadas para fora. Todas as escadas possuem corrimãos de ambos os lados mas não são contínuos ao longo das escadas e a altura não é a adequada. A largura da superfície de prensão em todos não é a pretendida e a mesma não facilita o deslizamento da mão. De uma forma geral, nenhuma escada é plenamente acessível.

INCLUDIT III

A escola possui um ascensor, que foi implementado mais de uma década depois da construção da escola, mas não é totalmente acessível pois os parâmetros relativos à largura e profundidade da cabina não são adequados.

No edifício principal a única instalação sanitária acessível encontra-se no bloco 3, no piso 0 e serve o sexo masculino e o feminino, não é plenamente acessível, nem se encontra identificada. A altura da sanita não corresponde ao parâmetro adequado, no entanto, a zona livre de acesso de um dos lados e na parte frontal possui largura suficiente, o mesmo não se verificando com o seu comprimento. As barras de apoio à sanita não possuem comprimento, largura e altura suficientes e não são rebatíveis na vertical, para permitir a transferência de uma pessoa da cadeira de rodas para a sanita. O lavatório possui uma zona livre com aproximação frontal com largura e comprimento adequados, o mesmo não acontecendo com a altura. As torneiras não são do tipo monocomando e acionadas por alavanca, pelo que é muito difícil serem operadas com uma mão fechada. O espelho que se encontra por cima do lavatório é fixo na posição vertical mas a altura relativamente ao piso não é adequada.

Todas as portas possuem largura e altura útil dos vãos de porta dentro dos valores legislados. Possuem dimensões de zonas de manobra nas portas de batente adequadas mas os seus puxadores não são acessíveis. Os únicos acessíveis são os da sala de convívio e do refeitório, localizados no bloco 5.

Foram ainda identificados e analisados os elementos arquitetónicos do pavilhão (figura 5).

INCLUIr III

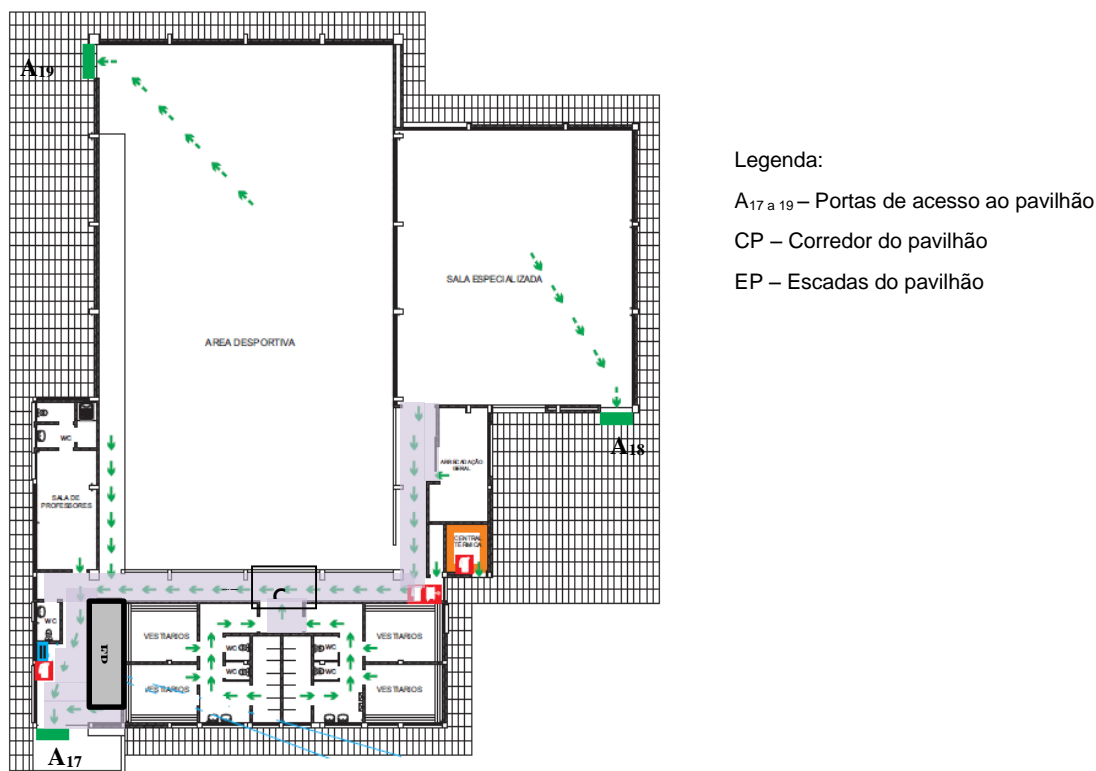


Figura 5 - Identificação dos elementos arquitetônicos do edifício do pavilhão

Fonte: Elaboração própria

Todos os átrios do lado exterior e do lado interior das portas de acesso ao pavilhão desportivo permitem a inscrição de uma zona de manobra. O átrio A17 possui uma altura de ressalto superior ao adequado.

Os corredores existentes no pavilhão são totalmente acessíveis.

O pavilhão possui uma escada para a parte superior. Os degraus possuem uma faixa antiderrapante e não apresentam elementos salientes, arestas vivas ou extremidades projetadas para fora, mas as suas dimensões não são as adequadas. A escada possui nos dois lados corrimãos contínuos e com a altura pretendida. A largura da superfície de preensão não é a adequada e a mesma não facilita o deslizamento da mão.

Todas as portas do pavilhão desportivo possuem largura e altura útil dos vãos, bem como zonas de manobra adequadas. A porta da sala de professores não possui o puxador adequado e as portas das instalações sanitárias não possuem puxador, abrindo ao simples passar da pessoa.

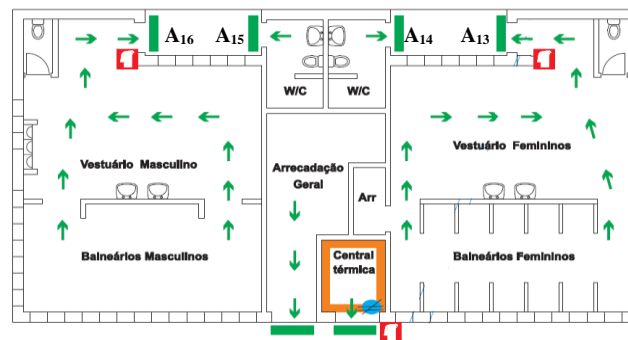
As instalações desportivas do pavilhão não possuem nenhuma instalação sanitária acessível.

INCLUDiT III

As bases de duche apesar de permitirem a entrada para o seu interior, de um aluno em cadeira de rodas, não possuem nenhum assento que o permita transpor. Os controlos e mecanismos operáveis, não permitem a sua utilização com a mão fechada.

Os vestiários, apesar de apresentarem largura suficiente, a altura dos seus cabides não os tornam adequados.

Por fim, foram identificados e analisados os elementos arquitetónicos dos balneários exteriores (figura 6).



Legenda: A13 a 16 – Portas de acesso ao edifício

Figura 6 - Identificação dos elementos arquitetónicos do edifício dos balneários exteriores

Fonte: Elaboração própria

Todos os átrios do lado exterior das portas de acesso aos balneários não permitem a inscrição de uma zona de manobra, apresentando também uma altura de ressalto superior ao desejado.

Todas as portas dos balneários exteriores possuem largura e altura útil dos vãos, bem como zonas de manobra adequadas. Os puxadores, no entanto, não são adequados.

As bases de duche dos balneários exteriores não possuem nenhum assento que permita a transferência. Os controlos e mecanismos operáveis não permitem a sua utilização com a mão fechada e o chuveiro não é do tipo telefone e encontra-se fixo na parede, pelo que não são adequados.

Os vestiários dos balneários exteriores, apesar de apresentarem largura suficiente, a altura dos seus cabides não é adequada.

6. Discussão de resultados

Relativamente aos aspetos urbanísticos, os principais constrangimentos detetados reportam-se às rampas de acesso ao pavilhão desportivo e aos balneários exteriores. Seria conveniente projetar novas rampas, segundo

INCLUDIT III

as normas técnicas existentes, alterar os seus trainéis pois têm inclinações exageradas, considerar corrimãos de ambos os lados.

Da avaliação da acessibilidade arquitetónica, no edifício principal, seria conveniente que o único ascensor que existe estivesse sempre disponível, pois atualmente é indispensável a presença de um funcionário quando é necessário efetuar o transporte de alguém com mobilidade condicionada. Seria importante também a construção de pequenas rampas de acesso às portas de entrada do edifício, pois à exceção do átrio da porta do edifício principal, todos os outros possuem um ligeiro degrau que impossibilita a passagem para o seu interior, de uma pessoa em cadeira de rodas. No pavilhão desportivo, as zonas de duche não apresentam no seu interior, nenhum assento que permita a transferência de um aluno da cadeira de rodas, nem barras de apoio que permitam a execução dessa tarefa. Era conveniente colocar no seu interior, pelo menos um assento acessível e movível com uma barra de apoio também adequada. Nos vestiários seria também aconselhável a colocação de cabides a uma altura recomendável e seria pertinente modificar uma das instalações sanitárias, de forma a torná-la acessível. A porta de entrada/saída do pavilhão apresenta um degrau com uma altura exagerada e como tal, dever-se-ia rampear a soleira da mesma. Por último, em relação aos balneários exteriores seria necessário rampear a sua entrada/saída, para se poder aceder ao seu interior e deveria tornar-se uma das instalações sanitárias acessível, assim como uma zona de duche.

7. Conclusões

Da análise e diagnóstico da acessibilidade urbanística e arquitetónica da Escola Secundária Pinheiro e Rosa conclui-se que com algumas obras de recuperação pode-se potenciar a acessibilidade física dos espaços, de forma a permitir o acesso e a inclusão de todos os intervenientes no processo de aprendizagem. Algumas barreiras físicas podem ser minimizadas quando as adaptações dos edifícios escolares são efetuadas, diminuindo os constrangimentos bem visíveis no funcionamento das escolas.

A Declaração de Salamanca aponta para a escola regular, como sendo o meio mais eficaz de "combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos" (UNESCO, 1994, p. ix).

O princípio orientador desta Declaração é o de que as escolas devem receber todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, emocionais, sociais, etc.

INCLUDiT III

Em consequência projetar e construir escolas acessíveis é uma das metas a atingir atualmente em Portugal, com vista a uma inclusão social e como tal, o próximo desafio em termos de acessibilidade escolar constitui a efetivação das considerações de acessibilidade atendendo à heterogeneidade individual, para que a autonomia seja alcançada. Quanto mais independente, mais autodeterminado o aluno se sente e mais preparado se encontra para enfrentar a vida futura em sociedade.

Considerando que a temática das acessibilidades físicas é relativamente recente em Portugal, é importante que continuem a ser analisados e intervencionados todos os estabelecimentos que recebem público, independentemente se estão em fase de projeto ou construídos.

Projetar espaços escolares acessíveis, garante a todos os alunos ambientes confortáveis, seguros, atrativos e promotores de mobilidade e autonomia.

Bibliografia

Aranha, S. (2001). Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência. Revista do ministério Público do Trabalho, março, pp. 160-173.

Bérrard da Costa, A. M., Leitão, F. R., Morgardo, J., & Pinto, J. V. (2006). Promoção da educação inclusiva em Portugal - fundamentos e sugestões. Debate Nacional sobre Educação. Obtido em 20 de fevereiro de 2014, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf

Decreto-Lei nº 163/2006 de 8 de agosto. (2006). Diário da República n.º 152 - I Série. 5670-5689.

Martins, M. F. S. (2005). Inclusão: um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores. Dissertação para obtenção de Grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

Monteiro, S. M. S. (2011). A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Dissertação para obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação na Área de Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

Sousa, G. C. M. (2009). O aluno com deficiência motora e a acessibilidade arquitetónica no Ensino Básico. Um estudo de caso: o Concelho de Guimarães. Dissertação para obtenção de Grau de Doutor em Educação, Universidade Lusófona, Porto.

INCLUDiT III

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre necessidades especiais: acesso e qualidade. Salamanca: 7 a 10 de Junho de 1994. Instituto de Inovação Educacional, UNESCO.

A inclusão da pessoa com deficiência – a necessidade de um novo paradigma

Magda Rodrigues (Assistente Convidada no Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro; Advogada Associada da Ferreira Ramos, Filomena Girão & Associados – Sociedade de Advogados, R.L.)

Resumo:

Assiste-se hoje a uma franca incapacidade por parte do ordenamento jurídico nacional de conferir a tutela necessária à pessoa com deficiência, relegando essa tutela para mecanismos francamente espartilhados e insuficientes que não têm em linha de conta a concreta realidade do cidadão. A premência da necessidade de adequação revela-se num vasto elenco de matérias mas, com especial melindre no que atine às relações afetivas e ao direito à sexualidade e à procriação - afinal um fator essencial de bem-estar. Num excurso necessariamente breve, procurar-se-á trilhar um caminho que conduza à harmonização da proteção com a inclusão.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência; incapacidade

Abstract:

We are witnessing today a frank inability on the part of national law to confer the protection necessary for the disabled person, relegating such protection to frankly hampered and insufficient mechanisms that do not take into account the concrete reality of the citizen. The urgency of the need to adapt proves to be a vast range of materials but with special squeamishness in the affective relations and the right to sexuality and procreation - after all an essential factor of well-being. In a necessarily brief excursus, will be made to walk a path leading to the harmonization of protection to include.

Artigo

A ordem jurídica portuguesa tem como destinatário ideal a pessoa capaz – cf. Pinheiro, J. Duarte, “As pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e deveres. Incapacidades e suprimento – a visão do Jurista”, in *Cadernos do CEJ; Formação Inicial; Interdição e Inabilitação*, Maio/2015, p. 23. A capacidade de exercício de direitos traduz-se na idoneidade para atuar juridicamente, exercendo direitos ou cumprindo deveres, adquirindo direitos ou assumindo obrigações, por ato próprio e exclusivo ou mediante representante escolhido pelo próprio representado. Quando essa idoneidade falta ou soçobra, deparamo-nos com verdadeiras incapacidades.

Assumindo por paradigma a pessoa capaz, o ordenamento jurídico nacional confere proteção à pessoa incapaz, rodeando-a de especiais restrições, de intensidade variável – ainda que essa variabilidade seja esparti-

INCLUDIT III

lhada pelos e limitada aos institutos tal como se encontram plasmados na lei civil. Com efeito, são três, genericamente, os mecanismos legais destinados a tutelar a pessoa incapaz. São eles a menoridade, a interdição e a inabilitação – sendo que apenas os dois últimos são de aplicação aos cidadãos maiores.

Do elenco de institutos enumerados, aquele que merece especial atenção é o da interdição. É este o instituto aplicável (e aplicado) aos cidadãos maiores de idade, que “por anomalia psíquica, surdez-mudez ou cegueira, se mostrem incapazes de governar a sua pessoa e bens” – cf. o nº 1 do artigo 138º, Código Civil (CC). É, de resto, o único instituto que permite a proteção não só do património da pessoa, como também da pessoa em si mesma considerada, no que, de resto, reside a liminar distinção em relação ao regime da inabilitação, que apenas se concentra nos atos de disposição patrimonial.

Grosso modo, é naquela genérica noção que poderá encaixar-se a pessoa com deficiência, tal como definida nos diplomas legais de origem nacional e internacional. São dois os diplomas essenciais quanto a esta matéria: de uma banda, a Lei nº 38/2004, de 18 de Agosto e, de outra banda, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – aprovada pela Resolução da Assembleia da República nº 56/2009, de 30 de Julho. Ora, a Convenção define as pessoas com deficiência como “aqueles que têm incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros”. Já a Lei define a pessoa como “aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas”.

Aqui chegados resulta claro que o conceito jurídico de pessoa com deficiência é um conceito vastíssimo cuja dificuldade de inteção resulta à sociedade; por outro lado, o mecanismo jurídico de tutela da pessoa com deficiência – o da interdição – é manifestamente exíguo na medida em que determina uma incapacidade genérica de exercício de direitos, com a conseqüente privação dos poderes de disposição não só dos bens como da própria pessoa, que não se coaduna com a mundividência do conceito de pessoa com deficiência usado pela lei nacional. O interdito é, ao abrigo da lei nacional, equiparado ao menor – o que resulta manifestamente desadequado. Há, pois, uma clara dissonância entre a realidade concreta da pessoa e o mecanismo de tutela empregável e amiúde empregue. Dissonância essa que resulta reforçada se considerarmos que a medida da real capacidade de querer e entender de uma pessoa com deficiência é, do ponto de vista

INCLUDIT III

médico – sem querer talhar a foice em ceara alheia – muito variável. Se assim é, a aplicação de um instituto altamente restritivo como o da interdição poderá revelar-se altamente cerceadora.

Vale isto por dizer que a medida da capacidade das pessoas com deficiência, deve ser cogitada – dir-se-á mesmo temperada – por medidas mais ou menos restritivas em função do nível de autonomia da própria pessoa – o que, juridicamente, poderá revelar-se um exercício de grande complexidade.

Com efeito, a alternativa à interdição é apenas a inabilitação, aplicável aos “indivíduos cuja anomalia psíquica, surdez-mudez ou cegueira, embora de carácter permanente, não seja de tal modo grave que justifique a sua interdição” – cf. a primeira parte do artigo 152º,CC. Acontece que, conforme já demos nota, este instituto apenas tem em vista a tutela da pessoa do ponto de vista patrimonial, relegando ao incapaz a gestão da sua própria pessoa – o que, em algumas situações poderá revelar-se insuficiente, considerando a complexidade que poderá envolver certo tipo de decisões, conjugadas com a realidade concreta.

Há, então, que encontrar o ponto de equilíbrio para as situações de fronteira que não podem compadecer-se com os rígidos limites daqueles institutos – haja, afinal, em linha de conta as pessoas com deficiências mentais moderadas, cuja capacidade para querer e entender, dispor e exercer direitos não pode considerar-se completamente excluída – como pressupõe o instituto da interdição – nem completamente subsistente – como pressupõe o instituto da inabilitação.

Certo é que a aplicação de qualquer dos dois institutos redundaria em intromissão do Estado na autonomia privada colidindo, em última análise, com a própria dignidade da pessoa humana e com os mais elementares direitos fundamentais e de personalidade. Estará sempre em causa uma limitação de direitos que, nessa medida, deve ser sempre norteadada pelos princípios – aliás de respaldo constitucional – da proporcionalidade, da subsidiariedade e da estrita necessidade.

Esta última ideia parece-nos credora de uma maior atenção. Com efeito, a dignidade da pessoa humana é, de uma banda, estribo do Estado Português e, de outra banda, princípio constitucionalmente consagrado e princípio antropocêntrico inerente aos mais elementares direitos fundamentais como sejam o direito à vida, ao livre desenvolvimento da personalidade, à integridade física e psíquica, à identidade pessoal. Ora, a imposição das medidas jurídicas inerentes aos institutos da interdição ou da inabilitação colide com uma miríade de direitos fundamentais, de entre os quais cabe destacar o direito ao livre desenvolvimento da personalidade, tal como constitucional e civilmente plasmado. Com efeito, tal como erigido pelo artigo 26º, CRP,

INCLUDIT III

o direito ao livre desenvolvimento da personalidade acolhe, no seu âmbito normativo, duas dimensões: o direito à formação livre da personalidade, sem planificação ou imposição estatal de modelos de personalidade e a proteção da liberdade de ação de acordo com o projeto de vida e capacidades próprias – cf. Canotilho, J.J. Gomes e Moreira, Vital, (2007) Constituição da República Portuguesa Anotada, Vol. I, Coimbra Editora, p. 463. Ora, na medida em que de um regime legal poderão resultar medidas excessivas e desadequadas, resulta evidente que o direito poderá resumbrar violado – o que, naturalmente, colidirá com o princípio lapidar da dignidade da pessoa humana.

Por outro lado, valerá carrear à colação o disposto no artigo 71º da Lei Fundamental, nos termos do qual o legislador procura equiparar o cidadão portador de deficiência aos restantes cidadãos, dando respaldo, numa primeira linha, a um princípio de igualdade. Numa outra linha, essencialmente garantística, o preceito cura de garantir aos cidadãos portadores de deficiência os direitos e deveres consagrados na Constituição, ressalvados aqueles cujo exercício se encontrem incapacitados.

Ainda de uma outra perspetiva, cabe trazer a este excurso o diálogo com os direitos de personalidade. Sabe-se que inerente à qualidade de ser humano, existe um certo núcleo de direitos e poderes jurídicos, apenas e só por força do seu nascimento e que se assomam, como ensinava Carlos Alberto da Mota Pinto, “verdadeiros Direitos do Homem no sentido das Declarações universais sobre a matéria”. São direitos absolutos, “que se impõem ao respeito de todos os outros, incidindo sobre os vários modos de ser físicos ou morais da sua personalidade”. É um “círculo de direitos necessários; um conteúdo mínimo e imprescindível da esfera jurídica de cada pessoa” – cf. Pinto, Carlos Alberto da Mota, (2005), Teoria Geral do Direito Civil, Coimbra Editora, p. 208.

No entanto, e pese a sua consabida importância, o legislador não primou pela enumeração exhaustiva dos direitos de personalidade, relegando alguns para a chamada cláusula geral de tutela da personalidade, constante do artigo 70º, CC. Naquela sobredita cláusula geral encontramos os direitos de não somemos importância como sejam o direito à vida, à integridade física, à liberdade e à honra, sendo, outrossim, esta a cláusula que permite uma abertura e constante mutação e adequação do núcleo de tutela a novéis problemas como sejam o da proteção de dados ou o direito à liberdade e autodeterminação sexuais-

INCLUDIT III

Retomando o excuro, e evidenciado que está o carácter excessivamente rígido do regime legal, assiste-se hoje à sua colocação em crise, tendo a doutrina contruído a tese que designa de “doutrina alternativa menos restritiva”. “Segundo esta doutrina, a defesa das pessoas com capacidade diminuída deve efetuar-se com a menor restrição possível dos direitos fundamentais, mediante o recurso a instrumentos de proteção que permitam assegurar àquelas o máximo controlo sobre a sua vida” - cf. Pinheiro, J. Duarte, ob. Cit., p. 33. Esta teoria surgiu do case law *Shelton vs. Tucker*, em 1960, aí se enunciando pela primeira vez o princípio segundo o qual “os Estados, na prossecução dos seus objetivos, deveriam escolher os métodos menos lesivos dos direitos fundamentais dos cidadãos”. Nesse conspecto, a imposição de qualquer medida de proteção depende da prévia verificação menos evasiva não é adequada, assim se observando os princípios da proporcionalidade e subsidiariedade.

Na senda daquela teoria, a legislação interna veio consagrar os princípios da singularidade, segundo o qual “à pessoa com deficiência é reconhecida a singularidade, devendo a sua abordagem ser feita de forma diferenciada, tendo em consideração as circunstâncias pessoais”, da cidadania, segundo o qual “a pessoa com deficiência tem direito ao acesso a todos os bens e serviços da sociedade, bem como o direito e o dever de desempenhar um papel ativo no desenvolvimento da sociedade”; e ainda o da autonomia, segundo o qual “a pessoa com deficiência tem o direito de decisão pessoal na definição e condução da sua vida” – cf. os artigos 4º, 5º e 7º da Lei nº 38/2004, de 18 de Agosto.

Na mesma linha, vão diversos instrumentos europeus, designadamente a Recomendação nº R (99) 4, do Comité dos Ministros do Conselho da Europa, que pugna, justamente, pelos princípios da flexibilização da resposta jurídica, com a conseqüente adequação das medidas de proteção ao grau – necessariamente variável – de incapacidade concreta demonstrada pela pessoa.

Acontece que a consagração daquela doutrina é apenas aparente. Na verdade, e conforme sublinha Jorge Duarte Pinheiro, “recepção da doutrina da alternativa menos restritiva parece ter sido meramente nominal, no campo civil, dada a continuação da vigência do regime de interdição e inabilitação, que até agora não foi alterado (ou significativamente alterado, se tivermos em consideração também a lei processual)” - Pinheiro, J. Duarte, ob. Cit., 36.

Com efeito, as respostas do nosso ordenamento interno são, hoje, tendencialmente absolutas, centrando-se nas esferas pessoal e patrimonial. Há mesmo quem mesmo entenda que “a limitação de direitos no atual

INCLUDIT III

regime da interdição não leva em conta o direito do indivíduo à liberdade e o seu direito de tomar decisões relativas à sua própria pessoa (dentro do limite das suas próprias aptidões) e, portanto, não garante o direito à autodeterminação e à autonomia”- *Ibidem*, ob. Cit., p. 199 – na medida em que centra o seu pendor em duas, essenciais, perspectivas: a tutela da pessoa (em relação à sociedade e a si própria) e a tutela do respetivo património, o que se faz através da designação de uma figura – o tutor, no caso dos inabilitados ou um curador no caso dos interditos – a quem a ordem jurídica incumbe a tarefa de pugnar pelos melhores interesses do incapaz adulto.

Não podemos discordar da assinalada crítica. Com efeito, as limitações inerentes à situação da pessoa com deficiência – e temos em linha de conta, sobretudo, a pessoa com deficiência mental – não são de fácil recorte, pelo que, numa análise simplista – e sem que seja nosso intento atravessar a foice na ceara alheia – sempre se dirá que a aplicação de um regime jurídico rígido, redundará, em última análise, em restrições excessivas à capacidade (de exercício) da pessoa – que podem não se compadecer, no limite, com a sua real capacidade (de facto), nessa medida colidindo com o princípio elementar da dignidade da pessoa humana, com os mais elementares direitos fundamentais e, por isso, também com os direitos de personalidade. De resto, só um cidadão cuja capacidade real é valorizada, como tal e na sua exata medida, pela sociedade que o rodeia pode considerar-se verdadeiramente incluído. O ponto está, justamente, em descortinar a medida exata dessa privação.

Sem que seja nossa intenção fazer um excursão exaustivo sobre todas as questões que podem suscitar ce-leuma, centremos a atenção no direito à sexualidade e, em particular, na dimensão reprodutiva inerente ao exercício desse direito que encontrará no direito a constituir família. Está em discussão dilucidar da viabilidade legal de uma privação que atinja a disposição do próprio corpo no que atine à liberdade sexual e à liberdade reprodutiva.

Fez-se já o excursão genérico pelos princípios e direitos que o regime legal poderá colocar à com deficiência, é tempo de deter a atenção sobre o concreto problema. Numa primeira abordagem, cabe sublinhar que a sexualidade é hoje entendida como parte integrante do desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa, arribando-se como fundamental para o livre desenvolvimento da personalidade – como, aliás, referem Gomes Canotilho e Vital Moreira, para quem “o direito ao livre desenvolvimento da personalidade abrange o direito à autoafirmação em relação a si mesmo, contra quaisquer imposições heterónomas, o que abrange o direito

INCLUDIT III

à autodeterminação sexual, pelo que a sexualidade nas pessoas com deficiência mental não pode simplesmente ser desconsiderada. Assim os desejos sexuais do indivíduo deficiente não podem ser anulados, mas antes devem ser analisados de acordo com a capacidade relativa (...)."

Se assim é do ponto de vista doutrinal, do ponto de vista estritamente jurídico, o problema não tem sido objeto do tratamento devido de que é credor. De facto, o legislador nacional não tem curado por ser adaptar àquela construção, subsistindo uma clara lacuna de regulamentação que é, aos dias de hoje, irrazoável, conquanto consideradas as orientações provenientes da Organização Mundial de Saúde. Na mesma medida, os tribunais não vêm sendo sensíveis a este argumentário, ainda que – com a vénia devida – tendam a ser exigentes quanto à averiguação concreta dos pressupostos da interdição e da inabilitação.

Reflexo daquela postura por banda do legislador nacional é o – ainda que ultrapassado – elenco normativo que impede o casamento de interditos por anomalia psíquica, como ainda a perfilhação ou o testamento do mesmo grupo de indivíduos. Naturalmente que o direito à sexualidade não reduz à sexualidade no seio do casamento mas sempre sobeja claro a relutância do legislador em dar guarida às uniões entre pessoas ou com pessoas com deficiência e, inclusivamente, do direito a constituir família – o que ressumbra também da incapacidade plena para perfilhar.

Ainda que a sexualidade não possa ser entendida como mero contacto genital ou como tendo fito último o reprodutivo, não pode negar-se que estreitamente conexo com o direito à sexualidade e à constituição de família, encontramos o direito à procriação e à saúde reprodutiva. Reproduzindo o excuro que fizemos a propósito do direito à sexualidade, resulta evidente – até porque assim já o assinalaram diversos instrumentos de carácter internacional – que, também aqui, estamos perante um verdadeiro direito humano, também ele intrinsecamente ligado ao direito ao livre desenvolvimento da personalidade.

Estabelecido que está o paralelo, resulta evidente que, também aqui, não pode ser este direito limitado ou coartado à pessoa com deficiência. Assim, aliás, o sufraga o Parlamento Europeu que, em resolução datada de 26 de Abril de 2007, reconheceu "o direito óbvio das mulheres com deficiência à sexualidade e à constituição de uma família" – o que nos reconduz, novamente, à ideia segundo a qual o legislador deve adaptar-se à realidade hodierna.

Subsiste, porém, a questão de saber como aquilatar qualquer desses direitos com a restrição imposta por uma situação de incapacidade. Na verdade, se o cidadão portador de deficiência se encontra, juridicamente,

INCLUDIT III

inibido de reger a sua pessoa e bens, poderá, no limite, o tutor nomeado decidir como e se o interdito tem capacidade para viver os afetos e como viver esses afetos? Mais ainda: numa tentativa de prevenir situações de gravidez indesejada, poderá o tutor impor ou decidir-se por procedimentos médicos que limitem a capacidade reprodutiva?

Conforme já deixámos amiúde referido, a resposta do nosso ordenamento jurídico à questão da incapacidade decorrente da situação de deficiência é uma resposta claramente obsoleta – a que existe – e quase inexistente. Com efeito, temos, de uma banda, uma situação de incapacidade que redundará, juridicamente, numa de duas possibilidades: na interdição (e na conseqüente incapacidade generalizada) ou na inabilitação (e na conseqüente limitação do indivíduo do ponto de vista dos seus atos estritamente patrimoniais).

Quanto ao primeiro dos institutos, o incapaz passa a ser assistido por tutor a quem cabe o poder de administrar a pessoa e os bens do sobredito; já quanto à inabilitação, o incapaz será assessorado por um curador, a quem incumbe a gestão do património.

Se o curador não pode imiscuir-se na gestão da vida pessoal do inabilitado, já assim não sucede quanto ao tutor; na verdade o curador é um mero assistente, enquanto que o tutor é um verdadeiro representante. O tutor tem o poder-dever de gerir a pessoa – a própria pessoa. Sendo a ratio da tutela a proteção do interdito, tudo estará em saber a que custo se obterá essa proteção e qual a intensidade dela – problema que necessariamente se relacionará com aqueloutro de saber quais os confins que devem perpassar a aplicação do instituto jurídico da interdição que, por sua vez, entronca na “medida” fáctica, se quisermos, da incapacidade da pessoa concretamente visada.

Estamos em crer que tudo estará, justamente, em antes de tudo dilucidar, com base num critério científico da medida concreta da incapacidade da pessoa com deficiência. Será esse o primeiro passo para trilhar o caminho sobejante.

Feita essa análise, estritamente científica, estarão determinadas as reais capacidades de querer e entender que podem assacar-se à pessoa concreta, assim ficando salvaguardada a sua concreta realidade – e, no dealbar de tudo, a sua cabal (e real) inclusão na sociedade.

Não pode a pessoa ver-se privada da sua vivência sexual, afetiva e familiar se, em concreto, compreende as implicações de tal vivência e as conseqüências de quaisquer comportamentos que, nessa ou noutra qual-

INCLUDIT III

quer esfera, possa assumir. Coartar essa possibilidade tendo por base a aplicação de um regime legal inflexível seria, sem apelo nem agravo, limitar os mais elementares direitos de personalidade e, mercê disso, os mais elementares direitos fundamentais da pessoa, colidindo com a sua dignidade e liberdade individuais, enclausurando-a em função das conveniências de ordenamento jurídico ainda sem respostas.

De outra banda, não existe também motivo justificativo para limitar a liberdade reprodutiva do cidadão portador de deficiência concretamente considerado. Ainda neste contexto, cremos não ser, em abstrato, legítimo ao tutor, nessa qualidade, ordenar ou consentir ato médico-cirúrgico visando a privação da capacidade reprodutiva. Isto porque, por um lado, poderá assomar-se uma intervenção desnecessária e ilegítima no corpo da pessoa com deficiência – o que, naturalmente, fere essa intervenção de ilegalidade. Por outro lado, não se assoma que o tutor tenha legitimidade legal para consentir – como o impõe o código deontológico da ordem dos médicos – uma intervenção dessa natureza. Na verdade, cabe ao tutor “cuidar especialmente da saúde do interdito, podendo para esse efeito alinear os bens deste, obtida a necessária autorização do tribunal” – cf. o artigo 154º, CC. Não nos parece, no entanto, que a prática de ato médico desta natureza se enquadre nos dever de zelo pela saúde do interdito. Com efeito, o legislador terá tido em linha de conta o ato médico no sentido curativo – ou, quanto muito no sentido preventivo – e não no sentido da esterilização propriamente dita, sendo também certo que não poderá aqui fazer-se uma interpretação atualista do preceito legal atento o caráter definitivo da intervenção, a sua consideração no seio da comunidade médica como medida de último recurso e a necessidade, para a sua consumação, de intervenção cirúrgica demorada e de considerável risco – cf. PARECER 35/CNECV/01 da CNECV, que no mais refere o seguinte: “a necessidade de recurso a medida tão extrema significa o reconhecimento de que a pessoa em causa não dispõe dos suportes indispensáveis que a defendam do abuso sexual (...); é, pois, exigência ética indeclinável que às menores (e às adultas) em situação tão vulnerável sejam proporcionados os apoios de que necessitam para salvaguarda da sua dignidade de pessoa, dignidade que a deficiência mental não diminui, antes lhes faz jus a especiais cuidados”.

No que atine às demais ordens jurídicas, melhor esteve o legislador alemão. Naquele ordenamento jurídico alemão existe um instituto, o *Bereuung*, que consagra um princípio de acompanhamento, nos termos da qual são designados acompanhantes – que são pessoas preparadas para aquele efeito - que estão incumbidos de praticar os atos convenientes ao acompanhado mas sempre dentro do limite da vontade livre e es-

INCLUDIT III

clarecida da pessoa e respeitando a autonomia da sua vontade e os princípios da necessidade e da subsidiariedade. Os poderes do acompanhante não se estendem às declarações de vontade de caráter pessoalíssimo, nomeadamente aquelas para tratamento médico, esterilização, aborto e medidas limitativas da liberdade, embora possa ser nomeado expressamente para isso - Cadernos do CEJ, ob. Cit., p. 128. Não há uma substituição, como existe com a figura legal do tutor, mas um verdadeiro acompanhamento no seu sentido verdadeiro e próprio.

Não existindo, por agora, perspectivas de mudança de paradigma – e muitos menos mudanças que sigam o caminho trilhado pela lei alemã, que adota, segundo cremos, a melhor opção – cremos que estará nas mãos do julgador adequar a proteção concedida. Densificando esta ideia: interdição e inabilitação são precedidas de processo judicial que culminará com a prolação de sentença. Habitualmente, a sentença de inabilitação apontará para a concreta extensão da incapacidade. Creemos que tal deverá também suceder quanto à sentença de interdição, assim se prevenindo a aplicação cega de um regime legal que, ainda que necessário, pode assomar-se demasiado restritivo. De outro prisma, haverá ainda que delimitar o âmbito de ação do tutor, quer seja do ponto de vista de um melhor recorte legal os respetivos poderes, quer do ponto de vista de uma cabal identificação de quais as concretas atribuições que, no aresto que decida da interdição lhe são atribuídas, quer ainda, e finalmente, a jusante, fiscalizando o respetivo âmbito de ação. No que atine ao concreto problema do ato médico de esterilização, não nos assistem dúvidas de que a intervenção deve considerar três tipos de intervenção: a do próprio interdito, a do tutor e a do próprio tribunal, assim se evitando decisões arbitrárias e inconsequentes – à semelhança do que já sucede no caso da transplantação de órgãos e tecidos (Lei n.º 12/93, de 22 de Abril) e nos ensaios clínicos (Lei n.º 46/2004, de 19 de Agosto).

Voltemos, pois, ao lugar de onde partimos: a ordem jurídica tem como paradigma o sujeito capaz, sendo esse o destinatário ideal do normativo vigente. Não obstante, nem sempre o destinatário ideal corresponde ao destinatário real – o que sucede, designadamente, quando em causa esteja uma pessoa com deficiência. A ordem jurídica deve, pois, adequar-se ao destinatário real, protegendo-o mas também, e acima de tudo, incluindo-o. Só um cidadão incluído pode ser (e atuar como) um verdadeiro cidadão.

Referências bibliográficas

Canotilho, J. J. Gomes & Moreira, Vital (2007), Constituição da República Portuguesa Anotada, Vol. I; Coimbra Editora.

INCLUDIT III

Pinto, C. A. da Mota, (2005) Teoria Geral do Direito Civil; 4ª Edição, Coimbra Editora.

Ribeiro, G. Rocha, (2010), A Proteção do Incapaz Adulto no Direito Português, Coimbra, Coimbra Editora.

Vítor, P. Távora, (2008) A Administração do Património das Pessoas com Capacidade Diminuída, Coimbra, Coimbra Editora.

Pinheiro, J. Duarte et al (2015), Interdição e Inabilitação, Centro de Estudos Judiciários, Coleção Formação Inicial.

Comunidade de prática online: compartilha de conhecimentos na área das necessidades especiais

Oksana Tymoshchuk (Universidade de Aveiro)

Teresa Sousa (Universidade de Aveiro)

Margarida Almeida (Universidade de Aveiro)

Paula Santos (Universidade de Aveiro)

Resumo:

Neste artigo apresentamos o processo de concepção e dinamização de um espaço interativo online de promoção da aquisição de competências no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto da Educação Especial, e estímulo ao aumento da autonomia das famílias e dos profissionais face à intervenção nas necessidades específicas das suas crianças/jovens. Esse espaço foi denominado Compartilha e é acessível através de <http://cms.ua.pt/compartilha/>. O Compartilha encontra-se em fase de teste com um grupo piloto, com a duração estimada de oito meses. Nesta comunicação pretendemos partilhar os resultados intermédios relativos ao desenvolvimento desta comunidade online, e que nos permitem concluir sobre o impacto positivo da utilização do Compartilha, essencialmente pelas vantagens identificadas a nível da interação e colaboração, bem como pela compartilha de recursos, estratégias, saberes e "não saberes".

Palavras-chave: comunidade de prática; necessidades especiais; ambientes de aprendizagem online; Tecnologias de Informação e Comunicação.

Abstract:

This article presents the process of designing and streamlining an online interactive space created to promote the acquisition of competences in the use of Information and Communication Technologies in the context of Special Education and to increase families and professionals' autonomy when intervening in the specific needs of their children / youth. This space, called Compartilha, is accessible through <http://cms.ua.pt/compartilha/>. The Compartilha is being tested within a pilot group, with an estimated duration of eight months. In this paper we aim to share intermediate results on the development of this online community, that allow us to conclude about the positive impact of using the Compartilha, essentially because of the identified advantages on the interaction and collaboration levels, as well as on the sharing of resources, strategies, knowledge and "non-knowledge".

Keywords: Communities of Practice; Special Needs; Online Learning Environment; Information and Communication Technologies

Introdução

A definição de uma política inclusiva como linha orientadora para a equidade de oportunidades educativas foi proclamada há mais de 20 anos, mas tem ainda um longo percurso a percorrer. Segundo Ainscow (2007), a aplicabilidade prática das políticas inclusivas passa, em grande parte, pela sensibilização dos agentes edu-

INCLUDIT III

cativos, no sentido de lhes demonstrar, através de novas formas de pensar e atuar, que são capazes de ensinar todos. O mesmo autor reforça a ideia de tornar os professores mais reflexivos e pertinentes na forma de atuar e agir na educação, bem como na utilização dos materiais e recursos. Deste modo, quanto mais se aprender sobre como ensinar, quanto mais se conhecer e se partilhar sobre as necessidades de aprendizagem da criança nos diferentes contextos, mais fácil será o processo de inclusão.

Nesta perspectiva, desenvolvemos uma comunidade de prática online que visa promover a partilha do conhecimento e recursos entre os profissionais da educação e da saúde, e familiares das crianças/jovens com necessidades especiais (NE).

O estudo apresentado está a ser desenvolvido no âmbito de dois projetos de investigação a decorrer na Universidade de Aveiro. O primeiro projeto pretende promover a partilha de conhecimentos e facilitar a comunicação entre os diferentes agentes educativos de forma, a beneficiar o processo de ensino/aprendizagem, designadamente no domínio da linguagem oral e escrita. O segundo projeto visa contribuir para a capacitação e empowerment dos profissionais e das famílias na utilização efetiva das TIC no domínio das NE, através de um espaço online.

Com a criação do espaço online denominado "Compartilha" pretendemos alcançar os seguintes objetivos:

- Promover a cultura de partilha de informação, recursos, conhecimentos e dúvidas sobre esta temática;
- Facilitar a comunicação efetiva entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo/reabilitativo das crianças/jovens com NE;
- Promover a autoformação em TIC no domínio das NE;
- Produzir e disponibilizar conteúdos/recursos específicos que facilitem as aprendizagens e promovam a inclusão das crianças/jovens com NE;
- Criar uma comunidade online que resulte da partilha de interesses comuns e da construção de conhecimento colaborativo.

Neste artigo propomos uma reflexão sobre os benefícios de aprendizagem em ambientes online para desenvolvimento das comunidades de prática. Fizemos um levantamento de necessidades de formação e de partilha em rede e recolha das boas práticas de dinamização desenvolvidas em grupos de intervenção presenciais e online no âmbito das NE, com objetivo de as aplicar em comunidades de aprendizagem online

INCLUDIT III

(Sousa et al., 2014). A seguir apresentamos o modelo de e-moderação do Compartilha (Tymoshchuk et al., 2015), que foi elaborado para responder aos objetivos da nossa comunidade.

Considerando que o Compartilha se encontra numa fase de validação experimental, o foco desta comunicação é a apresentação das dinâmicas e interações estabelecidas, bem como a discussão preliminar dos resultados obtidos, que nos permitem apontar algumas considerações sobre os impactos positivos da utilização do espaço online, essencialmente pelas vantagens identificadas a nível da interação e colaboração, bem como da partilha de recursos, estratégias, saberes e “não saberes”.

Contextualização

Os processos de reflexão e de partilha de conhecimentos entre os diferentes agentes educativos são um aspeto muito valorizado na literatura sobre educação inclusiva, considerando as necessidades e vontades sentidas e expressadas pelas próprias crianças/jovens, permitindo que a intervenção seja realizada numa perspetiva transdisciplinar e de aprendizagem colaborativa (Franco, 2007; Ainscow, 2007; Bissoto, 2005).

Os modelos transdisciplinares e de aprendizagem colaborativa implicam dinamismo dos diferentes agentes educativos e envolvem suportes múltiplos de partilha de informação, nos quais o agente integra conhecimentos e estratégias de outras áreas, focalizando-se mais nas necessidades específicas da criança (Trivette et al., 2010).

É neste contexto que emerge o conceito de compartilha. Lin (2007) descreve a compartilha de conhecimento como uma cultura de interação social em que são privilegiadas as trocas de conhecimentos, experiências e competências. É uma ação deliberada, que transforma o conhecimento, tornando-o acessível ao outro: “Compartilhar não implica ceder a posse do conhecimento, e sim usufruir dele juntamente com os pares” (Alcará, Chiara, Rodrigues, Tomaél & Piedade, 2009, p. 172).

Devido à diversidade de situações em NE, torna-se essencial a articulação entre os diferentes agentes educativos, de forma a fomentar a troca de experiências, dúvidas, estratégias e recursos que permitam ajustar melhor as suas práticas educativas à diversidade, especificidade, problemática e contexto de cada criança/jovem. Esse “olhar multivariado” pode conseguir proporcionar uma visão mais autêntica do desenvolvimento, aprendizagem e necessidades da criança e sua família (Serrano e Perreira, 2011).

INCLUDIT III

Ainscow (2007) realça o potencial da família como reforço das aprendizagens através do seu natural auto-questionamento, criatividade e ação educativa, podendo estas dinâmicas familiares alertar o professor para aspetos por ele negligenciados e que poderiam ser barreiras à participação e à aprendizagem.

De acordo com Dunst (2000), as famílias têm um papel privilegiado na constituição da equipa de intervenção, enquanto participantes ativos que ajudam no processo de avaliação e na escolha das opções a tomar quanto à intervenção.

Nesta perspetiva desenvolveu-se o modelo de intervenção centrado na família, que enfatiza a importância de trabalhar com a família, capacitando os pais como agentes do microsistema que, pela presença e pela intensidade das interações com os filhos, podem proporcionar-lhes, no momento adequado, experiências e oportunidades específicas, promovendo o seu desenvolvimento (Dunst, 2000).

O apoio fornecido pela rede social pode auxiliar, de forma crucial, os pais no desempenho da sua função parental, dando-lhes, simultaneamente, apoio emocional e servindo de suporte na educação dos filhos (Bailey et al., 2006; Trivette & Dunst, 2005). Os profissionais, nestas redes sociais, podem assumir um papel importante junto das famílias, providenciando a informação de que elas necessitam e ajudando-as no processo de adaptação e intervenção, prevenindo ou reduzindo potenciais dificuldades (Dale, 1996).

O processo de inclusão das crianças/jovens com NE requer uma permanente cooperação entre as dimensões da saúde, educação e comunidade. Neste sentido, ganha particular relevo a criação de comunidades online que facilitem a troca de ideias e conhecimentos entre todos os intervenientes, e que se possam assumir como uma mais-valia no sucesso educativo destas crianças/jovens.

Attwell (2012) refere que os espaços online de aprendizagem e as suas ferramentas evidenciam ter um enorme potencial para o desenvolvimento das comunidades de prática, onde a construção do conhecimento ocorre através da interação social e da negociação.

De acordo com Wenger (1998), as "Comunidades de Prática" (CoP) são constituídas por um conjunto de pessoas com interesses comuns, as quais interagem regularmente, de modo a melhorar as suas práticas e interações sociais. A existência de uma CoP depende da participação ativa e do envolvimento dos membros numa comunidade, e pressupõe a partilha de objetivos, ideias, emoções, confiança, disponibilidade, relacionamentos e interatividade a vários níveis e ritmos (Inácio, 2006). Para se promover a participação em ativida-

INCLUDIT III

des colaborativas de aprendizagem é essencial existirem oportunidades para expandir e aprofundar as experiências de aprendizagem, testar recursos, partilhar ideias, formular questões, bem como, receber o feedback construtivo (Nunes, 2013).

De acordo com estudos recentes, as CoPs podem, também, ser uma mais-valia no processo de formação contínua de profissionais e famílias para o uso das tecnologias no domínio das NE, oferecendo novos contextos que multiplicam as possibilidades de partilha, cooperação e troca de experiências (Rodrigues, 2011; Nunes, 2012).

Acreditamos que, no âmbito das NE, as comunidades de prática online podem ter um papel imprescindível, não apenas no processo da construção do conhecimento, mas também no processo de aproximação das famílias e dos profissionais de Educação e Saúde que apoiam as crianças/jovens com NE.

Metodologia

Dada a natureza do nosso estudo, optámos por duas metodologias de investigação: “development research”, que permite o uso do conhecimento teórico no contexto da solução de problemas práticos (Coutinho e Chaves, 2001); e investigação-ação, que facilita compreender uma determinada realidade, analisá-la, refleti-la e agir sobre ela, no sentido de se modificarem determinadas práticas e se promoverem outras (Coutinho, 2005).

O público-alvo deste estudo é constituído por familiares e profissionais da Educação e Saúde, envolvidos no processo educativo/reabilitativo de crianças/jovens com NE.

Levantamento das necessidades de formação e de partilha em rede no domínio das TIC para NE

Com o intuito de conhecermos melhor as necessidades de formação e de partilha em rede sentidas pelos pais e profissionais de Educação/Saúde, aplicamos dois questionários online. Os questionários foram respondidos por 49 encarregados de educação de crianças com NE e 111 profissionais de Educação e Saúde.

De acordo com as respostas, a maioria dos inquiridos:

- Considera muito importante a partilha, o envolvimento e a comunicação entre todos os agentes no processo educativo/reabilitativo;
- Sente lacunas comunicacionais e de colaboração entre os diferentes agentes;

INCLUDIT III

- Concorda que o uso das TIC facilita a aprendizagem e aumenta a motivação das crianças/jovens com NE;
- Sente a falta de materiais didáticos e necessita de adaptar materiais existentes às necessidades específicas das crianças/jovens;
- Evidencia um baixo nível de conhecimento e utilização das tecnologias destinadas à EE (Sousa et al., 2014).

Levantamento das boas práticas de dinamização em grupos presenciais e online

Paralelamente, investigámos as boas práticas de dinamização utilizadas em grupos de entreajuda na área das NE, com vista a mapear e aplicar essas estratégias em espaços online.

Para este fim foram entrevistadas: uma moderadora de um grupo presencial das "Oficinas de pais"; uma participante de uma "Oficina do Pais"; uma participante de um Grupo de Partilha e Orientação Técnica (GPOT); uma criadora/dinamizadora do grupo "Pais 21" e uma e-moderadora de uma comunidade de prática online no âmbito das NE.

De acordo com a análise preliminar das entrevistas, podemos referir que: as motivações que levam as pessoas a participar nestas comunidades são a procura de empatia, o sentimento de falta de apoio de família e o sentimento de solidão; as características de um bom moderador são a capacidade de escuta, uma moderação ativa, e racionalidade na condução da moderação; e as estratégias que foram utilizadas para dinamização destas comunidades são a criação do espírito das comunidades, a promoção de um sentimento de segurança e confiança e o lançamento das questões/temas para debate.

Em síntese, percebemos, pela análise destas entrevistas, a valorização da importância da criação das comunidades de prática no âmbito das NE.

Conceptualização e implementação do espaço online

A implementação do espaço online seguiu vários passos preliminares que, de forma resumida, se apresentam a seguir: i) escolha do tipo de suporte que iria servir de base ao espaço; ii) escolha do nome e registo do domínio; iii) criação do logótipo; iv) seleção do modelo mais adequado em termos de design e de público-alvo; v) configuração do espaço garantindo a sua acessibilidade; vi) validação do Compartilha.

INCLUDiT III

Optamos pela plataforma de gestão de conteúdo de código aberto Drupal, com um layout simples e agradável, de fácil utilização, com uma boa navegação e legibilidade.

Para uma melhor organização do espaço, foram criados os seguintes separadores: "Desafios", "Compartilhas", "Dádivas", "Grupos" e "Ajuda".



Figura1. A página principal do espaço online Compartilha.

Valorizando a ideia de open educational resources, abrimos o espaço para todos; assim, qualquer utilizador da net pode aceder à plataforma, ver e baixar os recursos/materiais. A possibilidade de partilhar, comentar e participar nos desafios é privilégio das pessoas que fizeram o registo.

Caracterização do grupo piloto

Convidamos para integrar o grupo piloto todos os profissionais e familiares que manifestaram interesse em participar neste projeto aquando do preenchimento do questionário online. O grupo piloto é constituído por 24 profissionais de Educação, 18 profissionais de Saúde, um profissional na área das Tecnologias e 12 familiares de crianças/jovens com NE, como podemos observar no gráfico abaixo.

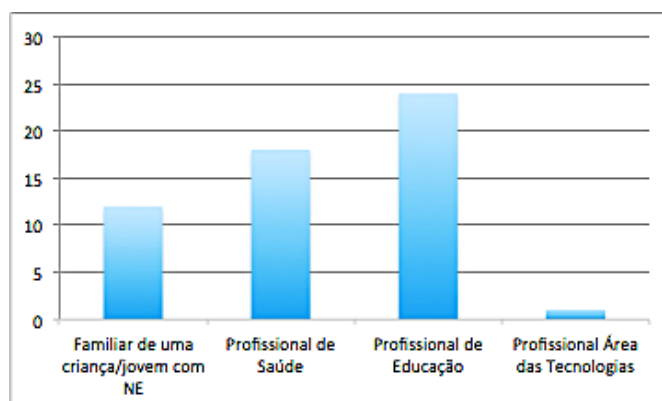


Gráfico 1. Grupo piloto

Os profissionais da Saúde são representados por 8 Psicólogos, 5 Técnicos de Educação Especial e Reabilitação, 3 Terapeutas da Fala e 2 Terapeutas Ocupacionais.

Os profissionais da Educação são, na sua maioria, professores, incluindo 11 professores de Educação Especial e 3 docentes de Ensino Superior e uma Educadora de Infância.

O grupo dos familiares é constituído apenas por 11 mães e um pai, sendo que a maioria possui formação académica superior.

A maioria dos participantes não se conhecia pessoalmente, até começar o projeto. Para salvaguardar a privacidade dos utilizadores e garantir um contexto seguro e organizado para a partilha de conteúdos elaborámos uma Política de Privacidade, assim como um conjunto de regras de utilização do Compartilha, que foram aceites por todos.

Proposta de Modelo de e-moderação de 5 passos do Compartilha

Observando os resultados obtidos através das entrevistas (Sousa et al., 2014) e com base na investigação realizada por Salmon (2000), Almenara (2006), Miranda-Pinto (2009), desenvolveu-se um modelo de e-moderação com o propósito de envolver os participantes, aprofundar e multiplicar as interações e assim contribuir para um melhor dinamismo da comunidade.

O modelo de e-moderação do Compartilha propõe uma sequência em cinco passos, e procura encontrar novas estratégias de moderação dos espaços online que promovam a empatia, interação, colaboração, partilha e apoio emocional entre os intervenientes, garantindo, assim, a construção do conhecimento e o

INCLUDiT III

fortalecimento da própria comunidade, sublinhando a importância dos laços emocionais e sociais na promoção do envolvimento, responsabilização e autonomia dos participantes.

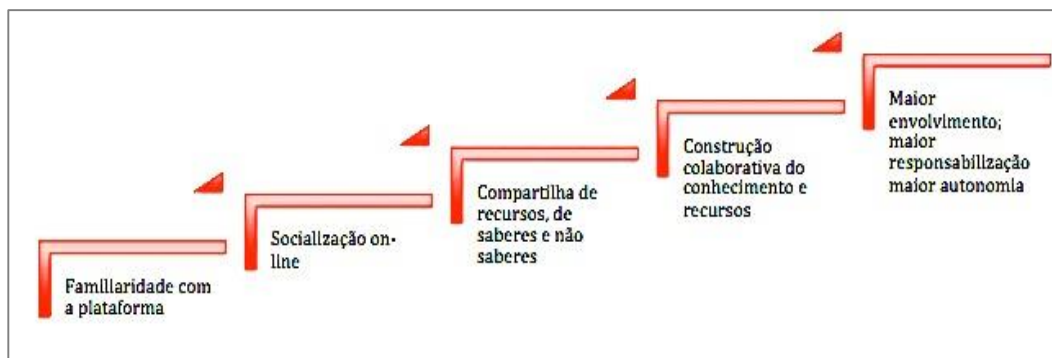


Figura 3. Modelo de e-moderação do espaço online – autoria própria (Sousa et al., 2015

adaptado de Salmon (2000), Almenara (2006), Miranda-Pinto (2009))

O modelo do Compartilha pressupõe o desenvolvimento e a sustentabilidade de uma comunidade de prática, através do envolvimento de todos os participantes da comunidade na construção de conhecimento e no estabelecimento de processos de liderança partilhada.

Dinâmicas e interações estabelecidas

O Compartilha encontra-se no quinto mês da validação pelo grupo piloto.

Na fase inicial, de acordo com o nosso modelo de e-moderação, começamos por criar dinâmicas que promovessem a familiaridade com a plataforma. No 2º passo, procuramos perceber as expectativas e necessidades que levaram à participação nesta comunidade. No 3º passo, promovemos o envolvimento dos participantes nas dinâmicas de partilha e de ajuda mútua, lançando vários desafios sobre temáticas específicas, com o objetivo de desenvolver uma maior cooperação.

Presentemente, encontramos-nos no 4º passo - "Construção colaborativa de conhecimento e recursos", no qual pretendemos envolver a comunidade numa aprendizagem colaborativa, através do convite a peritos nas várias áreas, lançamento de vídeos tutoriais, acompanhamento das atividades e facilitação na construção de recursos. Realizamos um encontro presencial, com o objetivo de promover uma maior aproximação entre os elementos da comunidade e esclarecer algumas dúvidas sobre a utilização do Compartilha.

Foram lançados 16 desafios e destacaram-se, com maior participação e interação, os seguintes: apresentação pessoal (22 interações), atividades relacionadas com épocas festivas (20), identificação das necessidades

INCLUDIT III

de materiais e de temas (14). Até à data, e no total, já foram realizadas 270 partilhas de recursos, materiais, ideias, estratégias e conhecimentos, bem como de divulgação dos eventos e ações de formação gratuitos.

Entre as partilhas realizadas destacaram-se as relacionadas com as seguintes temáticas: Comunicação Aumentativa e Língua Gestual Portuguesa (45 partilhas), Práticas e estratégias de inclusão (42), Linguagem (26), Fonologia(24), Leitura (22), Tecnologias de apoio (20), Divulgação de eventos e ações de formação (18).

Considerações intermédias

O Compartilha encontra-se numa fase de validação experimental e, nesta fase, realizamos uma abordagem preliminar dos resultados obtidos, que nos permitem apontar algumas considerações:

Afigura-se como fundamental incentivar as aprendizagens colaborativas;

Evidencia-se que há uma discrepância no envolvimento dos diferentes participantes nas atividades;

Verifica-se que, uma vez que a plataforma é de acesso livre, alguns participantes entram no Compartilha sem efetuarem login;

Constata-se que, até ao momento, são os profissionais que partilham mais recursos e materiais, enquanto os pais são mais ativos nos comentários e nas votações;

Verifica-se uma variabilidade "sazonal" nas participações;

Evidenciam-se, progressivamente, dinâmicas de interação mais efetivas e de cooperação entre os participantes;

O feedback recebido dos participantes permitiu recolher ideias para melhorar a funcionalidade e usabilidade do Compartilha;

Parece fundamental promover os encontros presenciais;

Temos vindo a receber um feedback muito positivo.

Em modo de conclusão, podemos referir que procurámos conceber um espaço online que estimule pais e profissionais a partilharem os recursos, materiais e experiências de forma a refletirem sobre a sua prática

INCLUDIT III

e a serem mais ativos na construção de conhecimento sobre a educação de crianças e jovens com NE. Ambicionamos promover um espaço que diminua as barreiras na comunicação existentes entre os pais e profissionais, garantindo as condições em que cada participante possa aprender consoante os seus interesses e de um modo flexível.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Alcará, A. R., Di Chiara, I. G., Rodrigues, J. L., Tomaél, M. I., & Piedade, V. C. H. (2009). compartilhamento da informação e do conhecimento. *Perspectivas em ciência da informação*, 14(1), 170-191.
- Almenara, J. C. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (20), 1. Acedido em 5/04/2015, em <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.pdf>
- Attwell, G. (2012). Layering personal learning environments. Pontydysgu Bridge to Learning. [Online]. Acedido em 15/04/2015, em <http://www.pontydysgu.org/2012/05/layeringpersonal-learning-environments/>
- Bailey, D, Skinner, D., Correa, E., Arcia, E., Reynes-Blanes, M., Rodriguez, P. , Montilla, E., & Skinner, M. (2006). Needs and supports reported by Latino families of young children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 104(5), 437-451.
- Bissoto, M. L. (2005). Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. *Ciências e Cognição/Science and Cognition*, 4.
- Coutinho, C. (2005). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000).
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2001). Desafios à investigação em TIC na educação: as metodologias de desenvolvimento.
- Dale, N. (1996). *Working with families of children with special needs: Partnership and practice*. London: Routledge.
- Dunst, C. (2000). Revisiting "rethinking early intervention". *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104.

INCLUDIT III

Franco, M. (2007). Os PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. *Revista Teias*, 1(2), 12-pgs.

Inácio, R. (2006). Comunidade virtual de aprendizagem de matemática: uma experiência com alunos do 10º de escolaridade. Tese de mestrado não publicada apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Lin, H. F. (2007). Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions. *Journal of information science*. 33(2), 135-149. Acedido em 5/05/2015, em <<http://jis.sagepub.com/cgi/reprint/33/2/135>>

Miranda-Pinto, M. (2009). Processos de Colaboração e Liderança em Comunidades de Prática Online - O caso da @rcaComum, uma Comunidade Ibero-Americana de Profissionais de Educação de Infância. (Tese de doutoramento). Braga, Portugal: Universidade do Minho. Acedido em 5/2/2015, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12571>

Nunes, M. (2013). Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência: Conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem. Acedido em 5/3/2015, em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7702>

Rodrigues, M. (2011). CVEE - Construção e implementação de uma comunidade virtual de educação especial. Acedido em 5/3/2015, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5973>

Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.

Serrano, A. M., & Pereira, A. P. (2011). Parâmetros recomendados para a qualidade da avaliação em intervenção precoce. *Revista Educação Especial*, 24(40), 163-179.

Sousa, T., Tymoshchuk, O., Santos, P. & Almeida, M. (2014) Using ICT with SN children: perceptions of professionals and parents. In *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference*. Braga, University of Minho. Acedido em 5/3/2015, em <http://webs.ie.uminho.pt/e-book/>

Trivette, C. & Dunst, C. (2005). Community-based parent support programs. In R. Tremblay, R. Barr, & R. Peters (Eds.) *Encyclopedia on early childhood development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-8. Acedido em 5/06/2015, em <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Trivette-DunstANGxp>. Pdf

INCLUDIT III

Trivette, C., Dunst, C. & Hamby, D. (2010). Influences of Family-Systems Intervention Practices on Parent-Child Interactions and Child Development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30 (1), 3-19. Acedido em 5/04/2015, em <http://tec.sagepub.com/content/30/1/3>.

Tymoshchuk, O., Sousa, T., Almeida, M. & Santos, P. (2015). "Aprendizagem e dinâmicas de e-moderação em ambientes online: proposta de modelo para o caso do Compartilha". In Biegging, P. & Busarello, R. (Eds). *Inovação em práticas e tecnologias para aprendizagem* (pp. 90-112). Pimenta Cultural.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Avaliação dos níveis de acessibilidade das páginas e catálogos bibliográficos das bibliotecas de instituições do ensino superior

Bruno Marçal (ISCTE-IUL)

Maria João Amante (ISCTE-IUL)

Célia Pinto (ISCTE-IUL)

Lígia Neto (ISCTE-IUL)

Resumo:

A presente comunicação tem como objetivo apresentar a análise realizada ao nível de acessibilidade e usabilidade das páginas web e respetivos catálogos bibliográficos das bibliotecas pertencentes às instituições de ensino superior público na região da Grande Lisboa, fundamentalmente na perspetiva dos utilizadores cegos ou com baixa visão e que façam uso de produtos de apoio como os leitores de ecrã.

Para tal, teremos como base as diretrizes definidas nas Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0 para a validação dos níveis de acessibilidade das páginas de Internet, analisadas neste estudo com recurso ao validador automático Access Monitor. De forma complementar, uma estudante da nossa instituição realizará uma análise qualitativa, com o objetivo de aferir da existência de convergência entre a sua experiência enquanto utilizador e os resultados obtidos através do validador automático.

Pretende-se que os resultados obtidos constituam um alerta que promova a definição de linhas de trabalho neste domínio, por parte da nossa instituição, e de outras congéneres que percecionem a relevância desta matéria.

Palavras-chave: Bibliotecas universitárias, Acessibilidade, Necessidades Educativas Especiais (NEE), WCAG 2.0, Internet

Abstract:

This communication aims analyze accessibility and usability of web pages and bibliographic catalogs of public higher education libraries in Lisbon, specifically from the perspective of the blind users that make use of assistive technologies such as screen readers.

It will be based in the Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0 to validate the levels of accessibility of websites, represented in this study, using the application Access Monitor.

Complementarily, a student of our institution will make a qualitative analysis, with the purpose of assessing the existence of convergence between their user experience, and the results obtained through automatic validation.

It is intended that the results should be a warning that promotes the work in this field, in this institution and other counterparts who understand the importance of this issue.

Keywords: University libraries, Accessibility, Special Educational Needs (SEN), WCAG 2.0, Internet

Introdução

As bibliotecas disponibilizam, na sua generalidade, um vasto conjunto de serviços tais como: formação de utilizadores, referência e pesquisa, atividades de extensão e dinamização cultural, para além de outros mais convencionais como os de leitura presencial ou de empréstimo domiciliário. Alguns destes serviços podem ser prestados presencialmente embora seja cada vez mais comum a sua disponibilização a partir de plataformas na Internet. Em ambas as situações é necessário assegurar que estes mesmos serviços possam ser usufruídos por todos os utilizadores sem qualquer exceção.

As bibliotecas universitárias, em particular, podem desempenhar um papel fundamental no apoio aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que recorrem aos seus serviços, assumindo-se como um dos principais mediadores na relação entre os estudantes e o conhecimento científico, num contexto em que estes são motivados a construir com elevado nível de autonomia os seus próprios processos de aprendizagem.

Deste modo, é fácil perceber que questões como a acessibilidade, a inclusão ou a igualdade de oportunidades, não são passíveis de ser ignoradas pelas bibliotecas, devendo estas trabalhar ativamente para assegurar a universalidade dos serviços por si prestados.

A presente comunicação tem como objetivo apresentar a análise realizada aos níveis de acessibilidade e usabilidade das páginas web e respetivos catálogos bibliográficos das bibliotecas pertencentes às instituições de ensino superior público na região da Grande Lisboa, fundamentalmente na perspetiva dos utilizadores cegos ou com baixa visão e que façam uso de produtos de apoio como os leitores de ecrã.

Para uma plena compreensão deste trabalho importa clarificar alguns dos conceitos anteriormente referidos. Desta forma entendemos acessibilidade como a possibilidade de todas e quaisquer pessoas, independentemente de eventuais limitações sensoriais ou motoras, poderem fazer uso de um recurso, ao passo que a usabilidade estuda a relação entre as ferramentas e os seus utilizadores permitindo que estes realizem as tarefas desejadas e necessárias da melhor forma possível (Ferreira, 2008) atendendo a critérios como: a capacidade de aprendizagem, a eficiência, a capacidade de memorização, a segurança ou a mesmo satisfação (Nielsen, 2012).

Para a realização deste trabalho teremos como base as diretrizes definidas nas Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0 para a validação dos níveis de acessibilidade das páginas de Internet, recorrendo ao

INCLUDIT III

validador automático Access Monitor e, de forma complementar, a uma análise mais qualitativa realizada por uma aluna da nossa instituição fazendo uso de produtos de apoio, neste caso um leitor de ecrã, aferindo se existe convergência entre a sua experiência enquanto utilizadora e os resultados obtidos através do validador automático.

Pretende-se que os resultados obtidos a partir da análise das referidas páginas possam constituir um alerta que promova a definição de linhas de trabalho neste domínio, não só por parte da nossa instituição, mas também de outras congéneres que percecionem a relevância desta matéria.

Objetivos e enquadramento teórico do estudo no estado da arte

Pretende-se que este trabalho represente um alerta para a necessidade das bibliotecas universitárias ganharem consciência de que é fundamental não só disponibilizar e gerir inúmeros recursos de informação, mas também, garantir que os mesmos se encontram acessíveis a todos os utilizadores. É certo que na maioria dos contextos não está exclusivamente nas mãos dos técnicos e bibliotecários de cada instituição assegurar esta universalidade no acesso aos conteúdos, mas é efetivamente possível e razoável a realização de uma pressão consciente junto daqueles que de facto dominam a componente tecnológica, quer se tratem de páginas oficiais, de catálogos bibliográficos, de bases de dados científicas, de agregadores de conteúdos, de repositórios institucionais, entre outros.

Assim, procurámos que este estudo permitisse não só partilhar uma perspetiva geral sobre o estado da acessibilidade dos recursos web disponibilizados pelas bibliotecas (apesar de o âmbito do estudo ser relativamente restrito), mas também enumerar um conjunto de problemas técnicos, concretos e resolúveis que tudo faremos para ultrapassar nas nossas plataformas. Estamos certos de que este estudo será igualmente do interesse de outras instituições que pretendem elevar os níveis de qualidade dos serviços por si prestados.

Contudo, o nosso objetivo não passou pela elaboração de um documento de cariz meramente técnico, mas fundamentalmente pela transmissão de alguns conceitos e ideias elementares que ajudem os profissionais em geral e, em particular, aqueles com capacidade de decisão para os problemas que identificámos como sendo os mais comuns, recorrendo a ferramentas que estão à disposição de todos para aferir os níveis de acessibilidade e usabilidade das já referidas páginas na web.

INCLUIÇÃO III

De referir que, em Portugal, não é por falta de um quadro normativo que os níveis de acessibilidade web não atingem os patamares desejáveis.

De acordo com a lei que estabelece a adoção de normas abertas nos sistemas informáticos do Estado (Lei nº 36/2011, de 21 de junho) e do Regulamento Nacional de Interoperabilidade Digital - RNID (RCM nº 91/2012, de 8 de novembro) constata-se que os conteúdos digitais disponibilizados pelas instituições de Ensino Superior têm de obedecer aos seguintes critérios:

“... todos os sites Internet que disponibilizem exclusivamente informação estão obrigados a cumprir o nível 'A' das WCAG 2.0, a partir de 8 de fevereiro de 2013. O RNID recomenda mesmo para este tipo de sítios Web o nível 'AA'” e que “... todos os sites de Internet que disponibilizem serviços online estão obrigados a cumprir o nível 'AA' das WCAG 2.0, a partir de 8 de fevereiro de 2013. O RNID recomenda mesmo o nível 'AAA' para este tipo de sítios Web”

Por fim, gostaríamos de salientar que embora já existam outros trabalhos publicados sobre a acessibilidade das páginas e serviços disponibilizados na web, dos quais destacamos o Estudo sobre o estado da acessibilidade dos sítios web dos estabelecimentos de ensino superior, elaborado pela Unidade Acesso em 2013, e que nos serviu de inspiração para a realização deste trabalho, consideramos ser extremamente importante particularizar o contexto das bibliotecas universitárias.

Metodologia seguida para a realização do estudo

Para proceder ao estudo sobre os níveis de acessibilidade das páginas web recorremos a duas metodologias distintas. Numa primeira fase, após definir o grupo de instituições a analisar e identificados os links das páginas web das respetivas bibliotecas bem como dos seus catálogos bibliográficos, procedeu-se à avaliação com recurso ao validador Access Monitor (<http://www.acessibilidade.gov.pt/accessmonitor/>) que permite aferir o nível de cumprimento das Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0.

O pedido de avaliação técnica é um processo simples bastando para tal inserir o link da página a analisar numa caixa de pesquisa disponibilizada pelo Access Monitor. Para cada uma destas operações, de forma quase instantânea, é fornecido um relatório detalhado com todas as incidências técnicas identificadas, a indicação do nível de conformidade alcançado, podendo variar entre A (mais baixo), AA, AAA (mais alto), ou simplesmente não conforme com nenhum destes níveis, assim como uma escala de classificação de práticas de acessibilidade de 1 a 10, sendo que 10 corresponde a uma boa prática. Na Imagem 1 pode ser observado um exemplo do resultado da análise a uma página.



Imagem 1: Exemplo do resultado da análise a uma página no validador Access Monitor

Entre as páginas das bibliotecas e dos catálogos bibliográficos foram analisados mais de 200 links com recurso a este validador. Apresentamos de seguida (Imagem 2) um resumo do processo de seleção das páginas a analisadas:

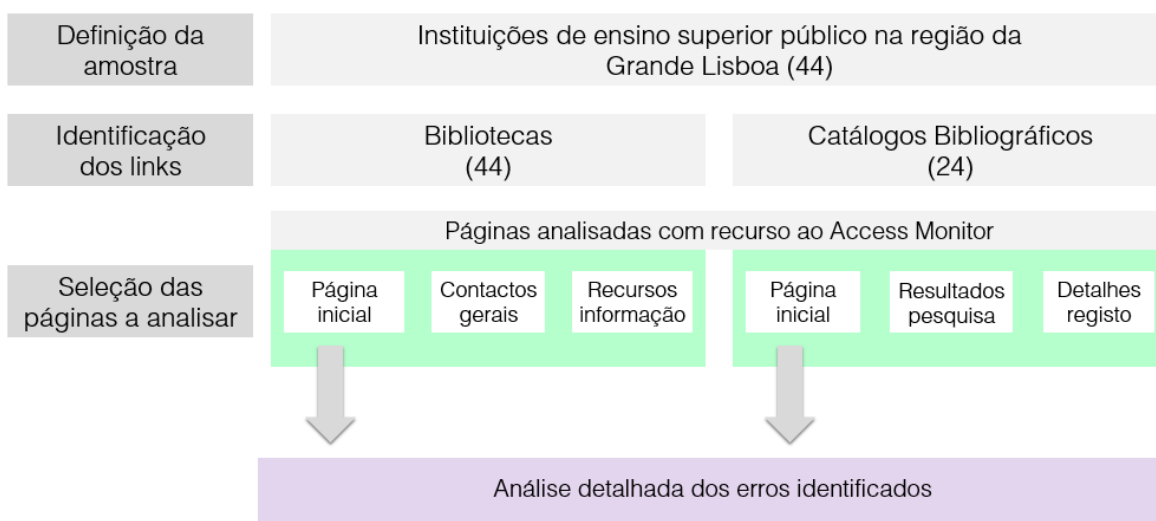


Imagem 2: Esquema que identifica as páginas analisadas com recurso ao validador Access Monitor.

A avaliação foi realizada na semana de 1 a 10 de abril de 2015, com recurso a um computador com o Microsoft Windows 7 e ao browser Google Chrome. Ocasionalmente, como forma de certificar os dados obtidos, foram utilizados outros browsers tais como o Internet Explorer e o Mozilla Firefox. Todos os dados recolhidos foram inseridos e trabalhados na aplicação Microsoft Excel.

De forma complementar, foi realizada uma avaliação manual dos níveis de usabilidade das páginas web de 10 bibliotecas, as 5 melhores e 5 piores de acordo com a nota atribuída pelo validador automático Access

INCLUDIT III

Monitor. Este segundo nível de análise permitiu obter alguns dados qualitativos relacionados com critérios de usabilidade, aferindo-se igualmente se uma melhor ou pior nota atribuída no validador corresponde a uma melhor ou pior experiência de navegação por parte dos utilizadores que recorrem a produtos de apoio.

Esta segunda fase de análise teve lugar no mês de junho de 2015 com a preciosa colaboração de uma estudante da nossa instituição que, fazendo uso de um computador com o sistema operativo Windows 7, com o leitor de ecrã Jaws, e recorrendo ao browser Mozilla Firefox, respondeu a um conjunto de questões para cada uma das páginas analisadas, permitindo a elaboração de algumas conclusões que apresentaremos mais adiante neste trabalho.

As questões colocadas à utilizadora, que procedeu à avaliação dos sites das bibliotecas de forma autónoma sendo apenas facultados os links a analisar, encontravam-se segmentadas em duas partes.

A primeira parte, composta por 4 questões, cada uma delas procurando aferir o nível de conformidade com cada um dos 4 grandes princípios que guiam as WCAG 2.0, ou seja, as páginas de Internet devem ser perceptíveis (Q1: todos os conteúdos do site são perceptíveis apresentando sempre que necessário alternativas de texto?), operáveis (Q2: o sistema de navegação é funcional, simples e intuitivo?), compreensíveis (Q3: teve alguma dificuldade na compreensão da informação disponibilizada ou na utilização dos serviços prestados a partir do site?) e robustas (Q4: teve dificuldade no acesso aos conteúdos do site decorrentes da utilização do leitor de ecrã?).

Para mais detalhes recomendamos a consulta da página das diretrizes WCAG 2.0 disponível em

<http://www.w3.org/Translations/WCAG20-pt-PT/>.

Na segunda parte, foram colocadas questões específicas nomeadamente, se foi possível localizar o catálogo bibliográfico, outros recursos de informação como bases de dados científicas, ou mesmo os contactos e informações úteis sobre a biblioteca.

Para finalizar foi colocada uma questão com o intuito de aferir o nível de satisfação geral com a acessibilidade e usabilidade do site de cada uma das 10 bibliotecas (5 melhores e 5 piores de acordo com a nota atribuída pelo validador Access Monitor).

Resultados obtidos e Discussão

Apresentaremos de seguida os resultados obtidos a partir da análise dos sites e catálogos bibliográficos tendo em atenção alguns elementos tais como: os erros mais comuns, tipologia, a sua quantificação e a percentagem de sites nos quais se verificam, destacando algumas considerações sobre os níveis de acessibilidade dos softwares utilizados nos catálogos bibliográficos.

Análise das páginas web das Bibliotecas através do validador Access Monitor

Na impossibilidade de realizar o estudo abarcando a totalidade das páginas presentes em cada site, foram analisadas 3 páginas em cada uma das 44 instituições. Sempre que possível, as páginas contempladas foram as seguintes: inicial, contatos, e recursos de informação/serviços disponíveis.

De uma forma geral, os resultados são bastante conclusivos observando-se uma falta de conformidade relativamente ao cumprimento dos critérios de acessibilidade definidos nas WCAG 2.0. Das 44 instituições apenas uma atingiu o nível AA e outra o AAA, sendo que, em ambos os casos, os sites das bibliotecas estão inseridos nos portais institucionais e são constituídos apenas por uma página onde se apresenta toda a informação necessária para a interação com os utilizadores. As restantes 42 instituições não conseguem alcançar o nível de conformidade A, sendo a nota média atribuída pelo validador para as três páginas analisadas de 5,3. Ainda relativamente a este último indicador, conseguimos verificar que 22 instituições obtiveram uma nota superior a 5 na média das 3 páginas analisadas o que pode ser considerado um apontamento positivo.

No que diz respeito às inconformidades, tendo apenas como referência a primeira página de cada site, constatamos uma média de 6,4 erros e avisos de nível A, 1,1 erros e 1,6 avisos de nível AA e 1,4 erros e avisos de nível AAA.

Analisando de forma mais cuidada os erros registados verificamos que os 10 mais comuns são os seguintes:

INCLUDI III

Critérios de sucesso	Técnica em incumprimento	Nº de erros / % de sites
2.4.1 (Saltar Blocos)	G1: Adicionar um link no topo de cada página para aceder diretamente à área do conteúdo principal	39 / 89%
2.4.9 (Finalidade do Link (Apenas o Link))	F84: Falha devido à utilização de um link não específico, tal como "clique aqui" ou "mais"	34 / 77%
2.4.1 (Saltar Blocos)	G123: Adicionar um link no início de um bloco de conteúdo repetido para aceder diretamente ao fim do bloco	31 / 70%
4.1.1 (Análise)	G134: Validar páginas Web	30 / 68%
2.4.4 (Finalidade do Link (Em Contexto)) 2.4.9 (Finalidade do Link (Apenas o Link)) 4.1.2 (Nome, Função, Valor)	F89: Falha devido à utilização de alt nulo numa imagem em que a imagem é o único conteúdo num link	27 / 61%
1.1.1 (Conteúdo Não Textual)	F65: Falha devido à omissão do atributo alt em elementos img, elementos area e elementos input do tipo "imagem"	25 / 57%
1.3.1 (Informações e Relações) 1.4.5 (Imagens de Texto) 1.4.9 (Imagens de Texto (Sem Exceção))	G140: Separar a informação e a estrutura da apresentação para permitir diferentes apresentações	23 / 52%
1.3.1 (Informações e Relações) 1.4.4 (Redimensionar Texto) 1.4.5 (Imagens de Texto) 1.4.9 (Imagens de Texto (Sem Exceção))	C22: Utilizar CSS para controlar a apresentação visual do texto	17 / 39%
2.4.10 (Cabeçalhos da Secção)	G141: Organizar uma página utilizando cabeçalhos	15 / 34%
1.4.4 (Redimensionar texto)	C12: Utilizar percentagem para tamanhos de letra	15 / 34%

Tabela 1: 10 erros mais comuns encontrados nas páginas das bibliotecas.

Análise dos catálogos bibliográficos através do validador Access Monitor

Também neste caso foram selecionadas 3 páginas em cada um dos 24 catálogos bibliográficos analisados. Faremos ainda no decorrer deste trabalho uma pequena leitura dos resultados em função do software utilizado. Sempre que possível, as páginas analisadas foram as seguintes: primeira página do catálogo (que tipicamente contém uma caixa de pesquisa simples ou mesmo avançada), a página com o resultado das pesquisas, e o detalhe do registo (quando existente).

Os resultados desta análise revelaram-se ainda menos animadores do que os obtidos nas páginas das bibliotecas. Na realidade, nenhuma das páginas dos catálogos bibliográficos analisados consegue obter sequer o nível A, sendo que a média da nota numérica atribuída pelo validador Access Monitor é igualmente inferior: 4,1 para a primeira página e 4,5 para as páginas com o resultado das pesquisas e dos detalhes dos registos.

No que diz respeito às inconformidades, tendo apenas como referência a primeira página de cada site, constatamos uma média de 6,4 erros e avisos de nível A, 1,1 erros e 1,6 avisos de nível AA e 1,4 erros e avisos de nível AAA.

Fazendo uma análise mais cuidada aos erros registados verificamos que os 10 mais comuns são os seguintes:

INCLUI III

Critérios de sucesso	Técnica em incumprimento	Nº de erros / % de sites
1.1.1 (Conteúdo Não Textual)	F65: Falha devido à omissão do atributo alt em elementos img, elementos area e elementos input do tipo "imagem"	28 / 88%
2.4.1 (Saltar Blocos)	G1: Adicionar um link no topo de cada página para aceder diretamente à área do conteúdo principal	23 / 96%
2.4.1 (Saltar Blocos)	G123: Adicionar um link no início de um bloco de conteúdo repetido para aceder diretamente ao fim do bloco	23 / 96%
1.3.1 (Informações e Relações) 1.4.5 (Imagens de Texto) 1.4.9 (Imagens de Texto (Sem Exceção))	G140: Separar a informação e a estrutura da apresentação para permitir diferentes apresentações	22 / 92%
4.1.1 (Análise)	G134: Validar páginas Web	22 / 92%
1.3.1 (Informações e Relações) 1.4.4 (Redimensionar Texto) 1.4.5 (Imagens de Texto) 1.4.9 (Imagens de Texto (Sem Exceção))	C22: Utilizar CSS para controlar a apresentação visual do texto	19 / 79%
1.3.1 (Informações e Relações)	H42: Utilizar h1-h6 para identificar cabeçalhos	16 / 67%
3.1.1 (Idioma da Página)	H57: Utilizar atributos language no elemento html	16 / 67%
2.4.4 (Finalidade do Link (Em Contexto)) 2.4.9 (Finalidade do Link (Apenas o Link)) 4.1.2 (Nome, Função, Valor)	F89: Falha devido à utilização de alt nulo numa imagem em que a imagem é o único conteúdo num link	13 / 54%
1.1.1 (Conteúdo Não Textual) 1.3.1 (Informações e Relações) 3.3.2 (Etiquetas ou Instruções) 4.1.2 (Nome, Função, Valor)	H65: Utilizar o atributo title para identificar controlos de formulário quando o elemento label não puder ser utilizado	12 / 50%

Tabela 2: 10 erros mais comuns encontrados nos catálogos bibliográficos.

O que nos indicam estes erros?

De forma muito sucinta verificamos que 7 dos 10 erros mais comuns são recorrentes tanto nas páginas web das bibliotecas como nos catálogos bibliográficos. Constatamos ainda que, no caso dos catálogos, existem erros que estão presentes em praticamente todas as plataformas.

INCLUDIT III

Os erros mais comuns estão essencialmente ligados aos princípios que pretendem assegurar que as páginas são operáveis e o seu conteúdo perceptível. Desta forma, é fácil observar problemas relacionados com falta de elementos de apoio à navegação, nomeadamente links para facilitar o acesso aos conteúdos, a incorreta identificação dos mesmos ou a utilização pouco cuidada de imagens como elemento de uma hiperligação. São igualmente transversais falhas que podem condicionar a forma como a informação é percecionada, entre as quais destacamos a ausência de texto alternativo nas imagens, a não eficaz separação entre os conteúdos e a estrutura de apresentação dos sites ou mesmo a não utilização dos elementos definidos para a identificação dos cabeçalhos.

Em ambos os casos também constatamos a ausência de validação das páginas o que poderia reduzir substancialmente o número de erros e avisos encontrados.

Análise dos catálogos bibliográficos por software

Foram identificados no total 26 catálogos bibliográficos pertencentes às 44 instituições referidas neste estudo, sendo que muitos dos catálogos são partilhados por mais do que uma instituição. Por motivos técnicos só foi possível analisar 24 dessas plataformas, existindo a seguinte distribuição por software utilizado: Koha (8), biblio.NET (6), biblio.BASE (4), DocBweb (3), Aleph (1), CERES (1), Horizon (1). Não foi considerada, para o efeito deste estudo, uma análise detalhada em função da versão de cada uma destas soluções.

Quando procedemos a uma análise comparativa de cada um destes softwares com base na nota média obtida a partir do estudo das 3 páginas anteriormente referidas, com recurso ao validador Access Monitor, observamos os seguintes resultados: Koha 5,1; CERES 4,9; biblio.NET 3,9; Aleph 3,7; biblio.BASE, DocBweb e Horizon 3,5.

O software de gestão integrada de bibliotecas Koha, é a solução que apresenta melhores resultados sendo igualmente a plataforma mais comum (utilizado por 14 instituições). Curiosamente, por se tratar de uma solução gratuita e de código aberto, permite um elevado nível de personalização gráfica e funcional, assim se detenham os conhecimentos técnicos necessários, facto que poderia constituir um elemento determinante caso as instituições aderentes adaptassem a aplicação, conferindo-lhe a maior conformidade possível com as regras definidas pelas WCAG 2.0.

Recordamos ainda que as páginas oficiais e os catálogos bibliográficos são apenas duas das ferramentas tradicionalmente utilizadas pelas bibliotecas. Contudo, é comum fazerem uso de outras ferramentas como

INCLUDIT III

portais agregadores de conteúdos ou repositórios institucionais os quais, de forma alguma, podem ser negligenciados no que diz respeito aos critérios de acessibilidade.

Resultados da avaliação manual dos níveis de acessibilidade e usabilidade das páginas web

De uma forma geral conseguimos confirmar que as páginas das bibliotecas que obtiveram uma melhor pontuação através do validador automático alcançaram melhores resultados nesta avaliação, permitindo uma melhor experiência de navegação ao utilizador.

Fazendo uma análise mais detalhada ao primeiro grupo de questões, onde se procurava saber se os conteúdos eram perceptíveis e compreensíveis, o sistema de navegação funcional, e se a utilização do leitor de ecrã operava com normalidade, numa escala de 1 a 4 (1 baixo nível de satisfação, 4 elevado nível de satisfação), verificamos que as 5 páginas com melhores notas obtiveram sempre um nível de satisfação de 3 ou na maioria dos casos 4 em todas as questões. Em contraponto, 4 das 5 páginas com pior nota no validador obtiveram níveis de satisfação de 3 ou em muitos casos inferior.

Relativamente ao segundo grupo de questões (opções de resposta: Sim, Não), onde se questionava se era fácil encontrar o link para o catálogo bibliográfico, informação de contacto da biblioteca, assim como outros recursos de informação, constatamos que as páginas com melhor nota obtiveram praticamente sempre uma resposta positiva a estas questões, enquanto que nas restantes páginas se verificou precisamente o contrário, existindo uma grande dificuldade em encontrar informação crucial para o utilizador.

Por fim, relativamente à questão do nível de satisfação geral (escala: Insatisfeito, Pouco satisfeito, Satisfeito, Muito satisfeito), o primeiro grupo de páginas obteve notas variáveis entre Satisfeito e Muito satisfeito, enquanto as páginas mais problemáticas, segundo o validador, registaram valores entre Insatisfeito e no máximo Satisfeito.

Na sequência desta análise, foi ainda possível identificar alguns problemas recorrentes que não se encontravam referidos de forma expressa no resultado do questionário. Um desses exemplos, comum nas páginas das bibliotecas que se encontram inseridas nos portais institucionais (não têm página própria independente) traduz-se na dificuldade em encontrar informação específica da biblioteca, por exemplo os seus contactos de e-mail e telefone confundindo-se muitas vezes com os das próprias instituições. Outro exemplo tem a

INCLUDIT III

ver com a terminologia utilizada nos links para algumas das ferramentas, nomeadamente os catálogos bibliográficos (por vezes é utilizado o nome da aplicação) dificultando o acesso expedito aos mesmos.

Conclusões

Com a realização deste trabalho constatou-se que ainda existe um longo caminho a percorrer no sentido de assegurar elevados níveis de acessibilidade e usabilidade dos recursos disponibilizados na Internet.

Eventualmente o maior desafio não será porventura no plano tecnológico, uma vez que os erros identificados não são, na maioria dos casos, de grande complexidade, mas sim no plano da valorização de todas as práticas que conduzam a uma sociedade mais justa, onde a igualdade de oportunidades no acesso à informação seja uma realidade adquirida, e não algo construído à medida que os utilizadores se vão confrontando com as adversidades.

Como referimos anteriormente, é nossa convicção de que todos temos um papel determinante nesta matéria, não apenas os detentores de conhecimento tecnológico que permitem alterar uma ou outra plataforma. Na realidade, todos podemos ser considerados produtores de informação e, não obstante do enfoque deste estudo estar centrado nas plataformas de divulgação de informação e da produção científica, não nos podemos esquecer que os próprios documentos partilhados têm em si de cumprir rigorosos critérios de acessibilidade.

Esta realidade é tanto mais evidente se pensarmos que existem muitos outros canais de comunicação a que as bibliotecas recorrem para divulgar informação. As redes sociais são um bom exemplo de espaços de partilha rápida e massificada. Mesmo neste tipo de plataformas existem regras elementares de acessibilidade que devem ser consideradas de forma permanente se pretendermos assegurar que a informação chega a todos e não apenas a alguns.

Referências bibliográficas

DSI – Departamento da Sociedade de Informação / Unidade Acesso (2013). Estudo sobre o estado da acessibilidade dos sítios web dos estabelecimentos de ensino superior. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Educação e Ciência.

FERREIRA, A (2008). Usabilidade e acessibilidade no design para a Web. Porto: Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Dissertação de mestrado.

INCLUDIT III

NIELSEN, J.. Usability 101: Introduction to Usability. [Consult. 29 Set. 2015] Disponível em:

<http://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/>.

QUARESMA, Helena Maria Nunes (2014). Inclusão digital e serviços de acesso à informação para deficientes visuais: a situação das bibliotecas da Universidade de Coimbra. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Dissertação de mestrado.

THE WORLD WIDE WEB CONSORTIUM (W3C). Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0. [Consult. 23 Fev. 2015] Disponível em: <http://www.w3.org/TR/WCAG20/>.

Projeto “5 Sentidos, 5 Amigos”

Catarina Cordeiro (Terapeuta da Fala na Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa - EPM-CELP)

Magda Soares (Professora Bibliotecária no Agrupamento de Escolas da Lousã - AEL)

João Canossa Dias (Terapeuta da Fala e Diretor Técnico de Reabilitação na Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã - ARCIL)

Resumo:

A inclusão é, atualmente, um importante adquirido social, embora represente uma das mais ambicionadas metas da Educação em Portugal. Através de Centros de Recursos para a Inclusão, salas e unidades com características especializadas, disponibilização de produtos de apoio e trabalho em rede entre famílias, professores e outros profissionais, pretende-se adequar o contexto escolar às necessidades de todos os alunos, incluindo os com Necessidades Educativas Especiais, que carecem de meios e experiências de ensino diferenciados.

Nesta experiência lançou-se o desafio: incluir alunos com multideficiência através de uma peça de teatro e de um livro adaptado sobre os cinco sentidos. Uma intervenção que foi desde a Unidade de Apoio à Multideficiência ao auditório da escola, passando pela biblioteca escolar, pelo recreio e pelas salas de aula dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Um processo que, em janeiro, consistia apenas numa ideia pouco definida, e, em junho, se materializou numa peça de teatro e num livro que oferece mais do que palavras escritas.

Resulta também a experiência de inclusão sentida por todos, difícil de registar verbalmente, mas facilmente cativa nos registos fotográficos da união presenciada. O trabalho descrito reforça a pertinência de intervenções globais ao nível do contexto escolar, envolvendo os diversos intervenientes no quotidiano dos alunos e motivando-os a ser agentes promotores da plena inclusão. Reitera também a importância de continuar este e outros projetos nos quais Leitura, Teatro e Redes de parceiros planeiam, implementam e refletem sobre Inclusão no dia a dia escolar.

Palavras-chave: Inclusão, Teatro, Leitura

Abstract:

Inclusion is currently an important social acquisition, although it still represents one of the most desired goals of Education in Portugal. Through Resource Centers for Inclusion, units with specialized features, providence of assistive technology, networking among families, teachers and other professionals, it is intended to adapt the school environment to the needs of all students, including those with Special Educational Needs; who require differentiated methods and learning experiences.

With this experience, a challenge was set: to include students with multiple disability through a theatre play and an adapted book about the five senses. This intervention started in the Specialized Unit for Students Multiples Disabilities, travelling to the school auditorium, library, playground and classrooms of students from the 1.st cycle of basic education. A process that, in January, was just a poorly developed idea, and in June, materialized into a play and a book that offers more than written words. The experience results, as well, in an experience of effective inclusion felt by all, difficult to express verbally, but easily illustrated by the

INCLUDIT III

photographic records illustrating union and acceptance. The described work reinforces the relevance of global actions within the school context, involving the different educational agents and motivating them to be actors promoting complete social inclusion. The project reiterates the importance of continuing this and other projects in which Reading, Theatre and Networks of Partners plan, implement and reflect about Inclusion on the everyday life of school settings.

KeyWords: Inclusion, Theatre, Reading

Introdução

"Sentir acontece...
...antes das palavras terem eco,
...enquanto criamos laços com os outros
... para que o meu e o teu sejam o nosso Mundo!"
(Catarina Cordeiro)

O Projeto "5 sentidos, 5 amigos" trata da inclusão, do teatro e da leitura.

Incluir é relevante para todos os alunos, tornando-se uma questão ainda mais pertinente para os que apresentam limitações cognitivas, motoras e/ou sensoriais (por exemplo, visão ou audição) acentuadas; ou seja, alunos que têm Multideficiência (MD) e cujas Necessidades Educativas Especiais (NEE) têm repercussões ao nível da participação e funcionalidade nos contextos em que se inserem.

Ao "promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino", o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro procura incentivar "(...) uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens." (Ministério da Educação, 2008, p.154). A inclusão não é a simples integração dos alunos na escola. Incluir requer a adaptação dos recursos humanos e materiais, de forma a serem proporcionadas iguais oportunidades de acesso à informação, à aprendizagem, à comunicação e interação com os pares para todos os alunos. Para tal, surge uma rede integrada de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), constituídos por profissionais diversos (e.g. terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogo). Por um lado, os CRI pretendem providenciar o acompanhamento aos alunos com NEE em contexto escolar, e, por outro, apoiar também a própria Escola na construção de percursos educativos que se querem plenamente inclusivos. Sempre que possível, este acompanhamento concretiza-se em parceria com os profissionais de Educação (e.g. professores, assistentes operacionais) e com as famílias dos alunos apoiados. Com este propósito, têm sido implementadas, a nível nacional, salas com características particulares que, quer através de uma estruturação e organização física do espaço,

INCLUDiT III

quer mediante a realização de atividades adequadas às características dos alunos com MD, pretendem contribuir para uma melhor inclusão dos mesmos. Existem as Unidades de Apoio à Multideficiência (UAM), direcionadas para alunos com multideficiência e/ou surdocegueira, contemplando, ainda, professores de Educação Especial e assistentes operacionais com perfil especial (ou especializado) (Nunes, 2013).

Teatro e Leitura são formas de arte. Serão, também, formas de inclusão? Dramatizar é o “fazer de conta” que tanto o pequeno como o graúdo apreciam. Pode-se fingir ser outra pessoa ou outra coisa, estar a navegar pelos setes mares ou a sobrevoar em redor do Sistema Solar, ser-se capaz, ainda que por breves instantes, de ser tudo de todas as formas. Ler é mais do que dizer o nome das letras. É conseguir perceber o que um aglomerado de letras quer dizer, não só na sua cabeça, mas também para a sua vida. E usá-lo sabiamente. Será, então, imperativo ler nos dias de hoje. A maior parte da informação é acedida através da palavra escrita e também expressa de igual forma; desde os jornais até às redes sociais, desde a partilha de notícias até às conversas com pessoas do outro lado do mundo, muita da informação permutada se circunscreve ao código escrito. Atualmente, o espaço para ler é, por excelência, a biblioteca, mais especificamente a escolar que permite acompanhar a aquisição e consolidação da leitura e da escrita dos alunos, oferecendo, a todas as crianças e adolescentes, igualdade de oportunidades para tal (Ministério da Educação e da Ciência, s/d). Destaca-se, assim, o livro enquanto veículo de informação sobre o meio envolvente, mas também como resultado daquilo que dele se pode extrair e sentir.

Posto isto, explicita-se o desafio proposto com este projeto: Incluir alunos com MD através de uma peça de teatro e de um livro adaptado sobre os cinco sentidos. Enquanto canais que permitem conhecer, perceber e interpretar o mundo, a partir de diferentes perspetivas, a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato possibilitam um sem número de experiências: sentir o frio da água na cara, ver uma pessoa querida aproximar-se, abraçar e cheirar o perfume de alguém próximo. Conhecer o mundo através dos sentidos possibilita a sensação de conforto, segurança e previsibilidade sobre o que é possível controlar ou não, o que se quer próximo ou afastado, o que se consegue compreender naquele momento e expressar noutra. O projeto “5 sentidos, 5 amigos” teve, então, como objetivos:

- 1) Explorar a temática dos cinco sentidos de forma acessível e inclusiva;
- 2) Valorizar e demonstrar as competências dos alunos da UAM perante a comunidade escolar;
- 3) Proporcionar a partilha de experiências entre alunos com e sem NEE;

INCLUDIT III

- 4) Promover um tempo e espaço de reflexão sobre práticas inclusivas a implementar em contexto escolar; 5) Reforçar o papel de inclusão da biblioteca escolar;
- 6) Dotar a biblioteca escolar de recursos adequados e em formatos acessíveis aos alunos com NEE.

Metodologia

O projeto iniciou-se em janeiro com uma conversa entre uma das autoras, terapeuta da fala (TF) do CRI de uma instituição com intervenção junto de alunos da UAM de 2.º e 3.º ciclos de um Agrupamento de Escolas, e a professora bibliotecária da mesma escola. Nesta conversa foi discutida a atividade "Momento de leitura", a que TF havia assistido e que consistia na leitura semanal de uma história para os alunos dessa UAM. Constatou-se, assim, a necessidade de adaptar as atividades da biblioteca às características destes utilizados.

A autora dispunha de um texto original, tendo os cinco sentidos como tema, que propôs para adaptação a texto dramático que pudesse ter como protagonistas os alunos da UAM. O facto de a professora bibliotecária conhecer bem o programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e a comunidade escolar permitiu definir o enquadramento para o trabalho colaborativo, a ser desenvolvido a partir do tema exposto, e seleccionar os 1.º e 2.º anos como público-alvo do projeto.

Inspiradas pelo diálogo estabelecido, o projeto assumiu o desenho de investigação-ação, considerando o duplo propósito: (1) promover a mudança social e a inclusão dos alunos com NEE e (2) investigar as melhores práticas para um projeto verdadeiramente colaborativo entre os diferentes agentes educativos. Como o nome indica, a investigação-ação é uma metodologia com objetivos no domínio da investigação – aumentar o conhecimento do investigador sobre uma realidade social específica – bem como no âmbito da ação – promover mudanças numa comunidade, organização ou programa. É, portanto, uma metodologia orientada para a melhoria de práticas, mediante a participação, a mudança e aprendizagem a partir das transformações promovidas (Robson, 2011). Tendo como referência este desenho metodológico, procedeu-se ao planeamento das atividades com recurso ao Modelo Interativo de Planificação de Programas (MIPP), caracterizado por uma estrutura flexível, interativa e compreensiva, em que não existem etapas fixas para iniciar ou finalizar a planificação, e o início e a combinação das etapas depende da situação em planeamento. O MIPP rege-se por sete princípios, caracterizando-se por: 1) se centrar na aprendizagem e na mudança; 2) reconhe-

INCLUDIT III

cer a natureza não sequencial do processo de planificação; 3) valorizar a importância do contexto e da negociação; 4) reforçar a necessidade de pré-planificar e das mudanças de última hora; 5) exaltar a diversidade e diferença cultural; 6) aceitar que os planificadores de programas trabalhem de modos diferentes e para objetivos distintos; 7) perspetivar os planificadores de programas como participantes nas intervenções. Doze são os componentes do modelo, não sendo obrigatório que o processo passe por todas elas. Tal como descrito pela sua autora (Caffarella, 2002), estas componentes são: 1) identificar o contexto; 2) construir uma base sólida de apoio; 3) identificar ideias para o programa; 4) ordenar e categorizar as ideias para o programa; 5) desenvolver objetivos; 6) desenhar planos de formação; 7) desenhar planos de transferência de aprendizagem; 8) formular planos de avaliação; 9) fazer recomendações e comunicar resultados; 10) seleccionar formato, calendário e necessidades do staff; 11) preparar financiamento e plano de marketing; 12) coordenar oportunidades e acontecimentos no local.

O primeiro passo foi concretizar uma versão "rascunho" do texto dramático e partilhá-lo com as professoras da UAM e outros técnicos do CRI. Aceite o desafio, a redação evoluiu, então, com os contributos das várias partes interessadas da UAM. Houve, inclusive, um momento de reunião com os alunos participantes, de forma a fazer sobressair no texto as suas sugestões e especificidades (e.g. adequação do papel, do sentido, dos adereços, entre outros).

Com o intuito de diversificar as possibilidades de acesso ao texto e sua compreensão, foram contactados outros possíveis intervenientes e interessados: professores e alunos do 1.º CEB (1.º e 2.º anos), alunos de outros ciclos (7.º e 8.º anos), professores de Educação Musical e de Educação Visual e Tecnológica. Aos primeiros, foi pedido que escrevessem uma quadra e executassem um desenho alusivo ao sentido que fora atribuído à sua turma; aos segundos foram distribuídos papéis do texto dramático com propostas para a caracterização das personagens; aos terceiros foi proposto o desafio de adaptar a letra de uma das quadras elaboradas, a uma música escolhida, bem como o de ensaiar os alunos e gravar um CD áudio; por último, foi solicitada a colaboração de duas professoras de Educação Visual e Tecnológica para finalizar o livro adaptado.

Procedeu-se, de seguida, à melhoria da versão "rascunho" do texto e conseqüente transcrição das falas com símbolos pictográficos, com recurso ao software "Escrita com símbolos". De forma a facilitar o treino das intervenções dos alunos da UAM, foram disponibilizados cartazes em tamanho A3 com as suas falas adaptadas com símbolos. Em simultâneo idealizou-se o livro, pretendendo que a mesma acessibilidade da peça de

INCLUDiT III

teatro estivesse nele presente. Assim, da mesma forma que cada aluno da UAM foi caracterizado de acordo com o sentido lhe destinado, também se considerou pertinente constar no livro a reprodução em tamanho mais pequeno dos adereços e objetos utilizados.

Paralelamente aos ensaios das falas com os alunos da UAM, também foram construídos os adereços e miniaturas para a peça e para o livro. Recorreu-se a tintas, tecidos, lenço, massa de moldar, um urso luminoso, cartolinas, papel autocolante, capas para plastificar, plastificadora, entre outros. Neste ponto foi muito útil o contributo das assistentes operacionais da UAM, assim como das professoras da referida unidade.



Figura 1. Exterior do livro adaptado "5 sentidos, 5 amigos".

A estrutura da peça de teatro e, por conseguinte, do livro seguiu a mesma ordem: fala introdutória indicativa da chegada do aluno da UAM, intervenção do mesmo e/ou diálogo com outro quando fosse o caso, entrada de outro aluno com explicação sobre o sentido e entoação da quadra sobre o sentido em questão.

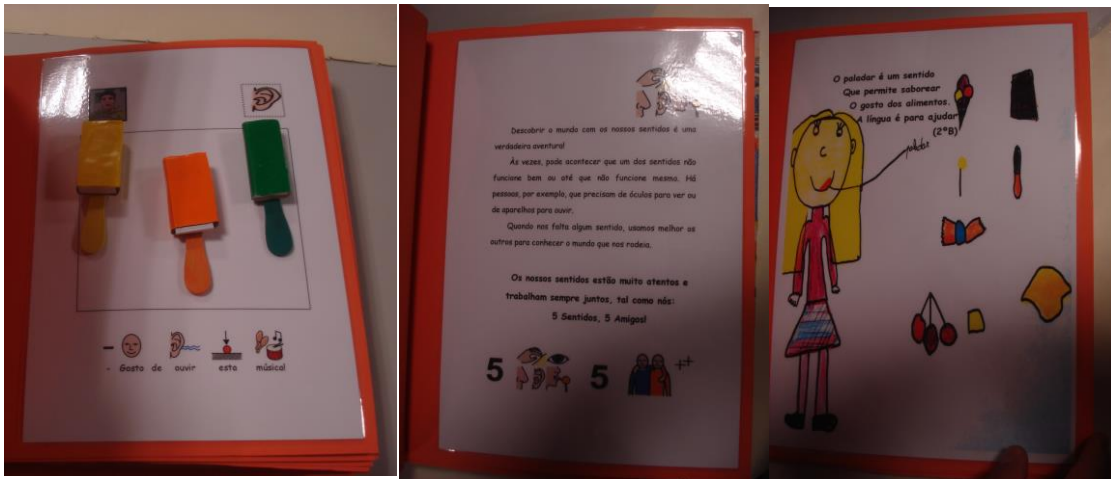


Figura 2. Interior do livro adaptado "5 sentidos, 5 amigos": página com fotografia do aluno; símbolo pictográfico do sentido da audição; miniaturas representativas de marcas; fala do aluno com palavras escritas e símbolos pictográficos; página com informação adicional sobre o sentido; página com quadra e desenho alusivos ao sentido.

Na peça de teatro, as intervenções foram realizadas através dos próprios alunos e de gravações áudio dos alunos da UAM, sempre que o aluno em questão não tinha possibilidades de se expressar verbal e oralmente. Cada fala era acompanhada pelo cartaz com os símbolos e palavras escritas.

No livro, surgem as falas introdutórias do narrador, as falas dos alunos da UAM adaptadas com símbolos pictográficos e tangíveis, bem como a sua fotografia (mediante consentimento informado do respetivo encarregado de educação), um espaço para a miniatura do adereço/objeto que está presente na peça de teatro, textos sobre os sentidos, falas dos outros alunos e quadras com respetivo desenho como fundo. Uma vez que apenas duas alunas da UAM se conseguiam exprimir através do discurso verbal oral, foi pedida colaboração a três alunos, também apoiados pelos técnicos do CRI, para a gravação das falas dos alunos supramencionados. Estas gravações foram efetuadas através do software para computador Audacity. Posteriormente, decorreram os ensaios com todos os alunos, de forma a esclarecer e melhorar o seu desempenho na peça.

Após ter-se analisado opções em termos de dia, hora e local da apresentação da peça de teatro e do livro adaptado, definiu-se a data de 11 de junho como a melhor opção. Partiu-se, assim, para a construção dos convites e cartazes divulgadores do evento, tanto expostos na escola, como entregues pessoalmente e partilhados via e-mail e redes sociais (facebook). Tendo em conta o número limite de lugares sentados do auditório da escola, selecionou-se o público-alvo que melhor proveito poderia tirar desta experiência. Assim,

INCLUDiT III

propôs-se a realização de duas sessões, das 14h30 às 15h15 e das 15h25 às 16h10. A primeira sessão contou com a presença das duas turmas de 1.ºano, bem como dos alunos da UAM de 1.º ciclo e de uma Sala de Ensino Estruturado e Encarregados de Educação. Na segunda, sessão tiveram lugar os alunos do 2.º ano, bem como representantes de entidades com intervenção relevante a nível Educativo e Social na comunidade local. As sessões de apresentação da peça de teatro e do livro adaptado foram filmadas através de camara de filmar, tendo sido, também, tiradas fotografias com máquina fotográfica.



Figura 3. Participantes no final da apresentação da peça de teatro (profissionais e alunos).

Apresentação e Discussão de Resultados

O Projeto "5 sentidos, 5 amigos" decorreu de janeiro a junho de 2015, envolvendo a equipa do CRI de uma instituição sem fins lucrativos e um Agrupamento de Escolas: alunos, professoras e assistentes operacionais da UAM dos 2.º e 3.º ciclos; professores e alunos dos 1.º e 2.º anos do 1.º CEB; professores de Educação Musical; professores de Educação Visual e Tecnológica; alunos do 7.º G e 8.º E; e a professora bibliotecária no âmbito do Projeto "Todos Juntos Podemos Ler". Durante aquele intervalo de tempo foram realizadas diversas reuniões de preparação, partilha informal de ideias, auscultação regular dos alunos e profissionais da UAM, ateliês para construção de materiais e diversos momentos para ensaio da peça, culminando na con-

INCLUDIT III

cretização de duas sessões de 45 minutos com apresentação da peça de teatro e do livro adaptado. Recorrendo a uma análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats), o projeto foi analisado tendo em conta as seguintes vertentes:

Forças:

- a) Existência do projeto "Todos juntos podemos ler";
- b) Utilização regular da biblioteca escolar pelos alunos da UAM;
- c) Presença e intervenção de técnicos do CRI na escola;
- d) Interação entre diferentes ciclos na mesma escola;
- e) Disponibilidade de equipamento e software especializados;
- f) Existência de rede ativa de parcerias para implementação do projeto.

Fraquezas:

- a) Inexistência de unidades curriculares para desenvolvimento de projetos multidisciplinares com intervenção de públicos diversos;
- b) Inexistência de tempos, nos horários dos técnicos, para desenvolvimento de projetos multidisciplinares, para além da intervenção direta com os alunos;
- c) Inexistência de orçamento interno específico para projetos deste tipo.

Oportunidades:

- a) Existência de parceria entre Agrupamento de Escolas e a Instituição;
- b) Localidade reconhecida como concelho acessível;
- c) Possibilidade de implementação de projeto como estudo de caso para trabalhos futuros com alunos incluídos de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro;
- d) Possibilidade de partilha da experiência com outros profissionais e organizações, numa ótica de benchmarking e aprendizagem contínua.

Ameaças:

- a) Aumento da carga horária letiva da professora bibliotecária;
- b) Redução do número de técnicos do CRI, em função de orçamento anual disponibilizado;
- c) Insuficiência do número de profissionais (professores e assistentes operacionais) nas UAM;

INCLUDIT III

- d) Inexistência de verba complementar disponível para projetos deste tipo.

Da análise feita, constata-se a existência de pontos facilitadores e de obstáculos, a ser tomados em consideração como aspetos a melhorar futuramente.

Para avaliação do impacto do projeto recorreu-se à metodologia Most Significant Change, abordagem internacionalmente recomendada quando o propósito é monitorizar e avaliar projetos cujos resultados são imprevisíveis, de natureza diversa e frequentemente difíceis ou impossíveis de comparar ou mensurar, utilizando indicadores previamente definidos. Representa uma técnica de monitorização e avaliação participativa, na qual diferentes stakeholders são envolvidos no julgamento das mudanças (outcomes) e impacto resultantes de um projeto, nas suas vertentes positiva e negativa. A metodologia implica a coleção e seleção de histórias relativas ao processo ou intervenção (Davies & Dart, 2005). No que concerne ao projeto "5 amigos, 5 sentidos", procedeu-se à entrevista de três elementos: um técnico do CRI, a professora bibliotecária e uma docente especializada da UAM. De acordo com as histórias coletadas, conclui-se que se conseguiu que "os alunos com MD explorassem uma parte do currículo escolar de forma funcional e relevante" (técnico do CRI) e se tornassem "no centro das atenções pelo seu potencial, ao invés das suas incapacidades" (técnico do CRI). Na recolha das histórias, registou-se também o "entusiasmo, satisfação e participação ativa dos alunos envolvidos (...) durante a realização dos trabalhos" (professora bibliotecária), o "aumento do trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar, os docentes e assistentes da UAM dos 2.º e 3.º ciclos e os terapeutas do CRI" (professora bibliotecária) e a "otimização do trabalho desenvolvido, tornando-o acessível aos alunos com NEE" (professora bibliotecária).

Como proposto pela metodologia de Davies e Dart (2005), apresenta-se a história selecionada pela equipa como ilustradora da mudança mais significativa e que ilustra o impacto da iniciativa.

"Olá!

Como sabes, eu estive na UAM da Lousã só dois anos letivos.

No primeiro ano, na escola "velha", confesso que o trabalho na biblioteca com os alunos da UAM foi quase nulo. As condições a nível do espaço escolar não eram as melhores ... e não "apareceu" ninguém a incentivar-nos! (...)

No segundo ano, na Escola Nova, começámos a frequentar a biblioteca mais vezes.

Mas não posso deixar de referir que o projeto proporcionou a estes alunos a oportunidade de viverem experiências novas, desenvolverem competências, adquirirem conhecimentos e interagirem mais com colegas do seu grupo etário.

INCLUDiT III

Os alunos mostraram-se mais motivados nas idas à biblioteca, uma vez que esse espaço lhes proporcionou muitos momentos de bem-estar. A ALUNA X e a ALUNA Y, as únicas alunas que comunicavam por fala, pediam muitas vezes para irem à biblioteca. Gostavam que lhes lessem histórias, de manusear os livros, do ambiente ... Em relação aos restantes alunos, também se sentiam bem no espaço.

Outro ponto forte deste projeto foi o facto de convidar os pais a participar nele (teatro). Não posso deixar de referir que este projeto agradou muito aos encarregados de educação. Todos ficaram orgulhosos de verem os seus filhos a interagir com os seus pares. E como sabemos, um dos objetivos da educação inclusiva é construir uma escola para todos os alunos, onde estes possam interagir com os seus pares e serem elementos ativos na comunidade escolar!

Neste momento, não estou na UAM, mas estou certa que jamais os alunos, os professores, os auxiliares de educação, os pais, etc. irão esquecer o quanto este projeto contribuiu para o desenvolvimento global das crianças da UAM. Parabéns pela vossa iniciativa! Foi de coragem!" (docente especializada da UAM)

De acordo com a avaliação realizada, enfatizam-se como mudanças mais significativas "o acréscimo da visibilidade, para a comunidade educativa, do trabalho produzido por toda a equipa e a conseqüente valorização do aluno com NEE" (professora bibliotecária) e a "plena participação de alunos com NEE na vida escolar", com a conseqüente geração de "expectativas positivas acerca da atividade que os alunos da UAM prepararão no próximo ano letivo" (técnico do CRI).

Conclusões

Recorrendo à Most Significant Change, conclui-se que o projeto teve um impacto positivo e transversal, tanto ao nível de diversos ciclos de ensino, como de profissionais (de Educação e de Saúde) oriundos de diferentes instituições. Envolvendo diferentes partes interessadas no processo, desde o seu planeamento e implementação, até à sua monitorização e avaliação, verifica-se que as mudanças identificadas como mais relevantes do projeto foram: a promoção do trabalho colaborativo da equipa, a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas e a valorização do aluno com NEE. Em nenhuma das histórias coletadas foram destacadas mudanças significativas, de carácter negativo.

Tendo como base a análise SWOT, verifica-se que fatores internos e externos tiveram impacto, tanto positivo como negativo, na forma como foi planeada, implementada e avaliada a iniciativa. Potenciando forças e aproveitando oportunidades, contudo, constata-se que é possível (e desejável) suplantar fraquezas e ameaças, tendo em vista o enriquecimento curricular e uma maior participação social de todos os alunos, favorecendo a Escola enquanto palco da inclusão escolar e social. Destaca-se o trabalho colaborativo de toda a

INCLUDIT III

equipa do Agrupamento de Escolas, a otimização da articulação entre o mesmo e a Instituição e a receptividade do público ao espetáculo e ao livro. De realçar, também, a satisfação evidente em todos os participantes: alunos, professores, técnicos e familiares. Importa olhar para as forças e oportunidades como fatores de motivação para a continuação desta iniciativa e de outras do género, salientando a existência da biblioteca escolar, enquanto contexto de partilha e a sensibilização já existente, da comunidade escolar e da própria localidade. Por outro lado, urge analisar as fraquezas e as ameaças enquanto pontos a melhorar no futuro, nomeadamente ao nível da intervenção dos profissionais e do planeamento do trabalho a desenvolver, privilegiando a disponibilidade de tempo para projetos deste tipo. Importa, também, reforçar a necessidade de serem destinadas verbas para iniciativas similares.

Atendendo a tudo o exposto, conclui-se que, intervenções envolvendo os vários elementos com contacto regular com os alunos com NEE, têm um impacto muito favorável na forma como estes aprendem e apreendem o mundo, comunicam e interagem entre si e com os outros. Têm, de igual modo, um impacto positivo e transformacional nos profissionais envolvidos, potenciando o trabalho em equipa e favorecendo, também, uma nova visão dos alunos e das suas necessidades especiais.

Porque a distância entre a deficiência e a normalidade não está...

...nos olhos de quem vê, mas apenas olha...

...nos ouvidos de quem escuta, mas somente ouve...

...nas mãos de quem sente, mas de quem atrás do receoso toque se esconde!

(Catarina Cordeiro)

Referências bibliográficas

Caffarella, R. (2002). Planning Programs for Adult Learners. A Comprehensive Guide. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Davies, R. & Dart, J. (2005). The 'Most Significant Change' (MSC) Technique. A Guide to Its Use. Acedido a: 30 de setembro, 2015, em <http://www.mande.co.uk/docs/MSCGuide.pdf>

Ministério da Educação e Ciência. (s/d). Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. Todos juntos podemos ler. Lisboa: RBE. Acedido em 28 de junho, 2015, em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/251/todos_juntos_podemos_ler.pdf.

INCLUDiT III

Ministério da Educação. (2008). Educação Especial, Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Acedido em 28 de junho, 2015, em http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_3_2008.htm.

Nunes,C. (2013). O Uso Funcional dos sentidos na criança com multideficiência. Acedido a: 28 de junho, 2015, em http://www.deficienciavisual.pt/txtUso_funcional_sentidos_multideficiente_DV.htm

Robson, C. (2011). Real world research (3rd ed.). Cornwall: Wiley.

Inclusão socioprodutiva e organização comunitária: revelando atributos de Gestão Social em uma comunidade de práticas no Programa Minha Casa, Minha Vida

Bruno Luan Dantas Cardoso (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil)

Juarez Azevedo de Paiva (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil)

Washington José de Sousa (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil)

Resumo:

O texto tem como objeto de estudo o Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV) do Governo Federal brasileiro e toma como base resultados de pesquisa realizada com beneficiários da faixa 1 (zero a 3 salários mínimos), com o objetivo de descrever contribuições de experiências de Gestão Social à organização comunitária tomando como referência empírica iniciativas populares de inserção social e produtiva implementadas por beneficiários. Como aporte teórico foi tomado o construto Gestão social, aqui considerado como estratégias e políticas organizacionais de promoção do bem-estar de indivíduos e coletividades, elaboradas e conduzidas por organizações da sociedade civil. A metodologia utilizada foi o estudo de caso. A população foi constituída por moradores do Conjunto Habitacional Jomar Alecrim localizado no município de São Gonçalo do Amarante, na Grande Natal (capital do estado do Rio Grande do Norte), com 600 unidades habitacionais entregues há mais de três anos e associação de moradores devidamente constituída e em funcionamento. A técnica de coleta dos dados, nesse viés qualitativo em pauta, foi o grupo focal. Os resultados mostram que as organizações governamentais, aliadas a organizações não-governamentais, devem se comprometer com as comunidades e beneficiários do Programa mesmo após a entrega dos imóveis. A Gestão Social na faixa 1 é possível e positiva e tende a reduzir efeitos indesejáveis relativos à restrita presença de organizações governamentais e não-governamentais após a entrega das unidades habitacionais.

Palavras-chave: Inclusão socioprodutiva; Organização Comunitária; Gestão Social; Programa Minha Casa, Minha Vida.

Abstract:

The text has, as its object, the Program My House, My Life (PMCMV) of Brazilian Federal Government and takes into account results with beneficiaries of the track 1 (zero to 3 minimum wage), in order to describe the contributions of Social Management experiences to the community organization. It takes, as empirical reference, popular initiatives for social and productive insertion implemented by beneficiaries. The construct of social management is strategic and organizational policies to promote the well-being of individuals and communities, idealized and done by organizations of civil society. The methodology used was the case study. The population is residents of the Community of Jomar Alecrim located in the municipality of São Gonçalo do Amarante, in the Greater Natal (capital of Rio Grande do Norte state), with 600 housing units delivered for over three years and residents association duly constituted and functioning. The data collection occurred by a qualitative route focused on the focal group technique. The results show that government organizations, allied to non-governmental organizations), must be committed to the PMCMV communities

INCLUDIT III

even after to deliver the properties. Social management in track 1 is possible and positive and tends to reduce undesirable effects on the restricted presence of governmental and non-governmental organizations after delivery of housing units.

Keywords: Social and productive insertion; Community organization; Social Management; My House, My Life Programme

1. Introdução

Este texto tem como objeto o Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV) do Governo Federal brasileiro e toma como base resultados de pesquisa realizada com beneficiários da faixa 1, com segmentos populacionais de renda familiar entre zero e três salários mínimos. Instituído por meio da Lei No. 11.977 de 7 de julho de 2009, o Programa é o mais recente instrumento do Governo Federal brasileiro destinado ao financiamento de moradias. Após três anos desde o lançamento, o Ministério das Cidades lançou a Chamada MCTI/CNPq/MCIDADES Nº 11/2012 com o propósito, dentre outros, de oferecer insumos e recomendações para o aprimoramento da política habitacional; Foi por meio de tal oportunidade que um grupo de pesquisadores, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, submeteu o projeto Gestão Estratégica do Programa Minha Casa, Minha Vida: definindo metodologia de monitoramento, avaliação e retroalimentação, com o propósito de desenvolver procedimentos de governança, no âmbito do referido Programa. Dentre os produtos finais obtidos do referido Projeto da UFRN, encontram-se a dissertação Para uma Gestão Social no Programa Minha Casa, Minha Vida: reflexões acerca da organização comunitária em empreendimentos da faixa 1 (Cardoso, 2015) e o texto em pauta.

O objetivo deste texto é descrever contribuições de experiências de Gestão Social à organização comunitária tomando como base empírica iniciativas populares, de inserção social e produtiva de beneficiários da faixa 1 do PMCMV, identificadas no Conjunto Jomar Alecrim no município de São Gonçalo do Amarante. O contrato Gestão social é aqui considerado como estratégias e políticas organizacionais de promoção do bem-estar de indivíduos e coletividades, destinadas à recomposição de elos de integração do Homem com o semelhante e com o ambiente, que, sob o ideal da emancipação humana, articulam elementos de racionalidade substantiva, fim, à ação racional instrumental, esta tomada como meio (Souza e Oliveira, 2005). O processo de Gestão Social, formulado por Cançado (2011) e empregado na análise dos resultados, segue essa perspectiva conceitual ao definir interesse bem compreendido como categoria preliminar, esfera pública como categoria intermediária e emancipação como categoria fim da Gestão Social.

INCLUDIT III

Para abordar tal processo de Gestão Social em um caso exitoso no PMCMV, o texto encontra-se assim estruturado. Após esta parte introdutória, a estratégia metodológica utilizada no decorrer da pesquisa, fundamentada em técnica qualitativa e emprego do software Nvivo, é apresentada no tópico 2, sequenciado pela interpretação, à luz de fundamentos teóricos do modelo de Gestão Social de Cançado (2011), de experiências de inserção socioprodutiva e organização comunitária que se desenvolvem em um conjunto habitacional da faixa do PMCMV, localizado no município de São Gonçalo do Amarante no estado do Rio Grande do Norte. No último tópico, são abordadas conclusões do estudo e indicados benefícios e possibilidades do emprego de instrumentos de Gestão Social no PMCMV.

2. Estratégia metodológica do estudo

Trata-se de resultado de estudo de caso, estratégia que se mostra útil, de acordo com Roesch (2005), quando o pesquisador decide estudar pessoas em ambiente natural. A população está constituída por moradores do Conjunto Habitacional Jomar Alecrim localizado no município de São Gonçalo do Amarante, na Grande Natal, com 600 unidades habitacionais entregues há mais de três anos e associação de moradores devidamente constituída e em funcionamento. A técnica de coleta dos dados, nesse viés qualitativo em pauta, foi o grupo focal. Para a realização do grupo focal, foi solicitada ao Presidente da Associação de Moradores a indicação de 12 pessoas representativas da diversidade sociodemográfica contemplada na faixa 1, especialmente no tocante aos segmentos de moradores de zero renda e de 3 salários mínimos. A seleção dos participantes ocorreu por meio de amostragem teórica, que não utiliza técnica estatística para tal determinação, e, portanto, sem forma rígida quanto ao tamanho (Flick, 2009).

Na prática, o grupo focal seguiu as medidas sugeridas por Barbour (2009): apresentação dos objetivos da pesquisa, reforço do anonimato dos participantes e instruções acerca da condução. A autora destaca a importância do uso de um roteiro flexível que permita aos participantes explicar comentários e gerar mais intervenções. Dessa forma, o mediador inquiriu o consentimento de todos os participantes a fim de gravar o momento e comunicou a importância da participação e da livre exposição de vivências de cada um e da interação entre todos durante a exposição dos temas, mediante a garantia do anonimato. O processamento dos dados assim coletados ocorreu, posteriormente, por meio do Nvivo, software destinado a análises qualitativas.

INCLUDIT III

Transcritos os depoimentos do grupo focal, mediante a identificação individual dos participantes como B1_SGA, B2_SGA, B3_SGA etc, o conteúdo foi importado para o Nvivo. Na etapa de exploração do material foi realizada, preliminarmente, a codificação linha-a-linha, técnica que permitiu um quadro geral de expressões de uma ideia teórica conforme sugerem Gibbs (2009) e Bardin (1977), o que evitou que motivos, receios ou inquietações da equipe da pesquisa pudessem contaminar os dados coletados (Charmaz, 2009). Como resultado dessa codificação, advieram códigos gerados dos conteúdos. Barbour (2009) aponta a existência de duas naturezas dos códigos: os a priori e os in vivo. Nesta pesquisa foram considerados ambos, tendo sido os códigos a priori definidos com base no modelo teórico adotado e, os in vivo, pela emergência de novos códigos.

Na sequência, foi realizada uma codificação focalizada a fim de revisar os códigos gerados na codificação linha-a-linha para permitir que as informações fossem agrupadas em categorias (Saldaña, 2009). A categorização ocorreu por meio da construção de arranjo de códigos tendo como referência o modelo teórico de Gestão Social adotado. A última etapa da análise foi a interpretação. Nesse momento os códigos e as categorias foram analisados de modo a se obter apontamentos acerca dos atributos de Gestão Social presentes na organização comunitária em pauta com base nas categorias e sub-categorias do modelo de Cançado (2011). Assim, foi possível realizar uma análise em profundidade das várias falas do grupo focal e compor um quadro geral de associações e diferenças entre os posicionamentos dos participantes.

3. Gestão Social no PMCMV: vivências de organização comunitária em um conjunto habitacional

Três eixos analíticos são aqui empregados: 1) Interesse bem compreendido, como categoria preliminar que abriga as subcategorias solidariedade e sustentabilidade. 2) Esfera pública, categoria intermediária do processo de Gestão Social que abriga as subcategorias comunidades de prática, democracia deliberativa, dialogicidade, interorganizações, intersubjetividade e racionalidade. 3) Emancipação, categoria fim da Gestão Social e ponto de retroalimentação. Tais eixos têm origem em Cançado (2011), em seu exercício, em tese de doutoramento, de sistematizar categorias de Gestão Social partindo de concepções teóricas de importantes autores desse campo acadêmico.

O interesse bem compreendido (IBC), construto empregado por Tocqueville (1987), é adotado por Cançado (2011) como ponto de partida e condição para a existência de Gestão Social, entendendo este autor que os

INCLUDIT III

membros de dado contexto social necessitam compartilhar sentimentos de coletividade como meio para a segurança e o bem-estar individual e coletivo. Assim pensada, quando voltada à conquista de vida comunitária estável, a Gestão Social demanda a subordinação de interesses individuais a interesses coletivos. No caso em pauta, do PMCMV no Brasil, esse fato é especialmente merecedor de atenção na faixa 1, uma vez que se destina a famílias com renda que vai de zero a três salários mínimos, o que envolve perfis sociodemográficos diversos e tende a instituir, no interior dos conjuntos e condomínios dessa modalidade, relações de desconfiança, insegurança e estranhamento entre os beneficiários. Mediante situações instáveis de convívio, predomina insegurança e a violência tende a se manifestar entre os beneficiários. Nesse quesito, instrumentos de Gestão Social podem contribuir para a superação de problemas relacionados à vida comunitária, ou seja, para a solidariedade e a sustentabilidade em espaços coletivos criados por iniciativas, programas e projetos governamentais.

No caso estudado, a associação de moradores apresenta-se como instrumento legitimado e representativo da comunidade e sua criação não envolveu intervenção governamental, tendo sido constituída por iniciativa de morador com experiência anterior em outra comunidade. Os relatos dos participantes do grupo focal elucidam o propósito de bem-estar coletivo e a presença de interesse bem compreendido (IBC), pautados em elementos de racionalidade substantiva, em lógica não individualista, não utilitarista, ilustrados por posicionamentos como: "A gente tem que ajudar a criar cidadãos não é só dentro da minha casa, dentro dos meus duzentos metros quadrados, é fora, é onde eu moro!" (B2_SGA) e "Se eu não quero ver e nem quero que aconteça com a minha família, eu tenho que fazer com que a outra família não sofra. E eu tenho que passar essa ideia para todos que moram no conjunto, que ajudando fulano, eu não vou estar ajudando somente ele, eu vou estar me ajudando." (B3_SGA)

A presença de elementos de IBC na comunidade indica solidariedade, subcategoria do modelo teórico aqui adotado, considerando que os moradores atribuem sentido às ações individuais com base no compromisso com o outro. O compartilhamento de conhecimento e de saberes, assim como o trabalho coletivo, apresentam-se como pré-condição à existência da Associação, uma forma de coesão social na comunidade. Os moradores praticam ajuda mútua, de forma colaborativa, conforme ilustra B2_SGA: "Eu sou um, eu tenho curso de reciclagem de papel. Então, o que eu aprendi lá eu vou passar para cá, então vou ensinar as manhas de fazer cartão de presente". O morador indica, na sequência, a presença da outra sub-categoria de IBC – sustentabilidade – que aparece pela via de reciclagem de resíduo sólido. Para ele, o artesanato de "(...) bolsa de

INCLUDIT III

papelão, bolsa de papel, tudo de papel reciclado, para gerar renda, com nosso próprio conhecimento, a gente pode trazer para cá, o custo é zero, na verdade tudo com papel, matéria-prima a gente consegue aqui na própria comunidade.” (B2_SGA)

A utilização de material reciclável incorpora preocupação com a dimensão ambiental, mediante a geração de oportunidade de trabalho e renda, na comunidade, para famílias que possuem rendimento próximo a zero. É pertinente destacar que a promoção de atividades dessa natureza, por e para beneficiários do Programa, além do propósito da geração de renda, promove, também, a socialização das pessoas. Nesse sentido, uma moradora do Conjunto oferece curso de fabricação de bonecas na comunidade. Ela relatou que o espaço utilizado na produção é, também, ambiente de diálogo e socialização e, lá, as mulheres participantes ficam à vontade, aproximam-se e criam laços de confiança. Nesse sentido, Cançado (2011) argumenta que empreendimentos de economia solidária encontram caminhos coletivos à medida que atendem ao interesse privado da geração de trabalho e renda. Assim, a experiência identificada no Conjunto Habitacional em pauta, abarca elementos de sustentabilidade e solidariedade, simultaneamente, ao tempo que propicia coesão social.

A esfera pública é atributo que se manifesta mediante legitimação da Associação de Moradores e da confiança no papel que ela assume na comunidade. O próprio ambiente do grupo focal foi permeado por livres manifestações e os participantes sentiram-se aptos e estimulados a emitir opinião a respeito da situação da comunidade e de respostas para os problemas que atravessam, denotando presença de dialogicidade e intersubjetividade. Nesse sentido, a compreensão de bem-estar coletivo embasa as decisões tomadas, apontando para a existência de ação racional substantiva como componente norteador do processo decisório. É a robustez da esfera pública que permite que decisões assumam caráter deliberativo, coletivamente pactuadas, na perspectiva de democracia deliberativa.

A presença de elementos de Gestão Social conduz o empreendimento do PMCMV estudado em direção à emancipação, entendida como capacidade para o exercício da gestão autônoma do espaço comum, o que não implica afirmar que os beneficiários estejam se libertando da dominação opressora, da natureza capitalista, conforme expõe Freire (1987). Sob qualquer perspectiva, a condição de comunidade emancipada é algo distante, ainda que se encontrem os comunitários vivenciando importantes componentes de Gestão Social que abrem possibilidades. Os resultados encontrados são satisfatórios em termos de laços sociais e relações comunitárias, caracterizando não apenas interesse bem compreendido, mas, também, a noção de

INCLUDIT III

esfera pública. Os moradores demonstram compreender e enaltecer a necessidade da ação coletiva como condição para a estabilidade individual e comunitária. Essa compreensão ficou manifesta nos relatos de atenção ao próximo que levam a laços e à coesão social, especialmente junto àqueles moradores em situação de vulnerabilidade (majoritariamente os de zero renda).

A estabilidade comunitária é explicada, pelos moradores, por meio da presença de organizações religiosas que passaram a atuar como parceiras da Associação desde a instalação do Conjunto, quando as primeiras ocorrências de violência e instabilidades tiveram início. Igrejas, escolinha de futebol, grupo de capoeira e atelier de fabricação de bonecas são atividades dos moradores que atendem a demandas sociais caracterizando, assim, a subcategoria interorganizações, estando as experiências nitidamente focadas em comunidades de prática e norteadas por elementos de racionalidade substantiva. Para Souza (2008), as organizações do Terceiro Setor devem se responsabilizar por populações vulneráveis, pela organização comunitária, pelo engajamento individual e pela tomada de consciência cidadã no propósito de alcançar conquistas, o que foi constatado na pesquisa.

Um diálogo posterior da equipe da pesquisa com a líder da fábrica artesanal de bonecas, por exemplo, permitiu que fossem identificados vários princípios de Gestão Social naquela atividade. Laços de confiança e relações de aproximação entre moradoras são ali construídos por meio de interações socioprodutivas que aprimoram condições de habitabilidade e de resolução de conflitos e de respostas a demandas de interesse coletivo. Os resultados de tal experiência igualmente contribuem para a organização comunitária, quando inibem atos de violência, de uso de drogas e de intolerância ao aproximar mães de família que engendram relações de confiança e de reciprocidade mútuas dentro de um espaço inclusivo. Ainda que de forma tímida, a experiência gera, também, possibilidades de aumento na renda de beneficiárias localizadas no extremo da faixa 1 (renda zero ou próxima a zero).

A renda exerce menor importância, no caso em pauta, considerando que a contribuição da atividade produtiva em curso assume maior significado no atendimento a demandas de inserção social de mães que, de outra forma, estariam isoladas do convívio comunitário. É factível conjecturar que mães de famílias pobres, sem qualquer possibilidade de inserção social e de diálogo em comunidades novas, tendem a pôr em risco a estabilidade e o bem-estar tanto da própria família quanto de vizinhos e de outras pessoas, conforme narraram os próprios moradores do grupo focal realizado no Conjunto Habitacional Jomar Alecrim. Aquela experiência de Economia Solidária, de fabricação artesanal de bonecas, evidenciou que iniciativas de inserção

INCLUDIT III

produtiva, ainda que propiciando incipiente avanço na renda, podem contribuir de forma efetiva à organização comunitária pela via da aproximação de pessoas, do estabelecimento de laços e de relações de reciprocidade. Ainda que originalmente pensada como alternativa de geração de trabalho e renda, a experiência em pauta tem caráter pedagógico, na medida que aproxima mulheres, em especial aquelas em maior vulnerabilidade, cria laços e favorece aprendizagens de convívio comunitário.

Outra experiência que merece destaque refere-se a aulas de capoeira no interior do Conjunto Habitacional em pauta. O projeto da capoeira tem como objetivo o resgate de jovens por meio do esporte, de modo que eles alcancem bom comportamento na escola e em casa, fato assim comentado no grupo focal: "O mestre Gato faz um trabalho de resgate socioeducativo através da capoeira. [...] E com isso ele vai ressocializando os jovens. O que é que o mestre Gato exige? Que as crianças tirem boa nota, estejam matriculadas, que não desobedeçam os pais. Ele faz reuniões com alguns pais para saber como as crianças são em casa" (B2_SGA). A presença dessa e de outras ações, autonomamente concebidas e conduzidas por moradores do Conjunto, caracteriza comunidades de prática, subcategoria do modelo teórico adotado neste estudo. Tal subcategoria está relacionada ao processo ensino-aprendizagem, ao modo como grupos compartilham objetivos e desafios (re)criando ambientes de aprendizagem coletiva e desenvolvimento de habilidades, conforme apontam Boullosa e Schommer (2008).

Problemas de violência, tais como tentativas de estupro, furtos, arrombamentos de moradias e homicídios, ocorridos em períodos imediatamente posteriores à instalação do conjunto, foram contornados, narram os moradores, por meio da ação da Associação, das atividades sociais de grupos esportivos e produtivo (fábrica de bonecas) e pela atuação de religiosos da Igreja católica e da protestante. Os moradores encontraram esse caminho por iniciativa própria, após dois anos de constantes registros de violência no interior da comunidade. Há comunidades de prática, democracia deliberativa, solidariedade, sustentabilidade e relações intersubjetivas na esfera pública, por meio da dialogicidade, do interesse bem compreendido e de iniciativas não-governamentais, secundariamente acompanhadas e apoiadas pela Prefeitura Municipal.

O caso narrado por uma moradora, que trabalha no Conjunto catando recicláveis, ilustra a presença de instrumentos de Gestão Social, mesmo diante de situações antagônicas de preconceitos e apoios. As atividades da Associação de Moradores aproximaram a beneficiária de renda incerta (próxima a zero) da coletividade, com base em práticas comunitárias de vida, cooperação e solidariedade. A presença dos termos "presidente"

INCLUDIT III

e "comunitário", no dendograma gerado pelo Nvivo, reforça a atuação da Associação de Moradores. Fundada por iniciativa dos próprios moradores, tal organização é por eles legitimada, propicia ambiente de dialogicidade e intersubjetividade tendo com fim a democracia deliberativa. Por essa razão, o dendograma do Nvivo, elaborado por Cardoso (2015), destaca, principalmente, os termos pessoas, casa, conjunto, conselho (de moradores) e comunidade, ao lado de igreja e Deus.

O Nvivo agrupou, também, solidariedade ao construto interorganizações indicando que diversas organizações no Conjunto atuam dentro do escopo de Gestão Social, voltando-se ao bem-estar coletivo a partir de ações colaborativas. Há correlação entre interesse bem compreendido e comunidade de prática. Como as comunidades de prática partem de ações ensino-aprendizagem, desenvolvidas por indivíduos, para que haja elementos de Gestão Social se faz necessária a noção de bem-estar coletivo como condição para o bem-estar individual. Só assim, relações de aprendizagem podem ser empreendidas por outros e com outros, conforme afirmam Schommer e França Filho (2006). A categoria emancipação e a subcategoria sustentabilidade, de outra forma, não geraram códigos suficientes no dendograma, denotando correlação frágil ou mesmo inexistência. Dito de outro modo, o construto emancipação, como fim da Gestão Social no modelo de Cançado (2011), é frágil no Conjunto estudado, ainda que tenham sido identificadas ações autônomas dos moradores e organização coletiva.

4. Conclusões

No exercício de compreensão de atributos de Gestão Social na organização comunitária, tomando como base o suprimento de demandas de convívio na faixa 1 do Programa Minha Casa, Minha vida (PMCMV), foram empregados procedimentos qualitativos tendo como horizonte de análise as dimensões interesse bem compreendido, esfera pública e emancipação como elementos primário, meio e fim, respectivamente, do processo de Gestão Social. O caso aqui narrado mostra-se auspicioso, mas, não representa o que ocorre, no geral, em outras comunidades do PMCMV conforme atestam dados gerais coletados da pesquisa de onde advieram as informações qualitativas abordadas neste texto. Ao contrário, outros dados da mesma pesquisa indicam forte presença de práticas individualistas, desconfiança e desarticulação, com moradores pouco informados ou atuantes em associação de moradores/conselho comunitário. O atributo interesse bem compreendido, portanto, aparece preliminarmente prejudicado, diferentemente do caso aqui descrito.

INCLUDIT III

O caso em pauta é exitoso ao indicar possibilidades para a organização comunitária a partir de iniciativas da sociedade civil. Os ganhos sociais identificados atestam a importância da Gestão Social como caminho para a convivência harmoniosa das pessoas e para o aprimoramento das condições de vida nos conjuntos do PMCMV. Todavia, instrumentos de Gestão Social são meios para o aprimoramento de resultados da Política Habitacional de Interesse Social e devem ser assim considerados. Tanto a experiência da fábrica artesanal de bonecas de pano quanto o grupo esportivo de jovens e as igrejas, assumem, conforme evidenciou a pesquisa a partir do grupo focal, importantes papéis na aproximação das pessoas e na promoção de laços de confiança e responsabilidades mútuas, contribuindo para a vida harmônica e o bem-estar coletivo. São, assim, alternativas a serem consideradas, e, não respostas prontas.

Cardoso (2015) concluiu que as organizações governamentais devem se comprometer com as comunidades do PMCMV mesmo após entrega dos imóveis. Gestão Social na faixa 1, indicou, é possível e positiva e tende a reduzir efeitos indesejáveis relacionados à restrita presença de organizações governamentais após a entrega das unidades habitacionais. Torna-se imperativa, portanto, a incorporação de estratégias de organização comunitária tanto em razão da diversidade sociodemográfica contemplada na faixa 1 quanto pela tendência ao distanciamento e à insegurança entre os beneficiários, uma vez instalados em espaço comum para convívio com pessoas estranhas. Tais estratégias podem ocorrer pela via do incentivo a grupos sociais e de Economia Solidária, a exemplo dos casos identificados no Conjunto Jomar Alecrim. Todavia, deve esse tipo de iniciativa brotar da interação dos moradores e do diálogo comunitário, ainda que mediado por outro (Cardoso, 2015).

Referências

Barbour, R. (2009). Grupos focais. Porto Alegre: Artmed. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte.

Boullosa, R. F., & Schommer, P. C. (2008). Limites da natureza da inovação ou qual o futuro da Gestão Social? In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 32, Rio de Janeiro. Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, Rio de Janeiro: ANPAD, 1 CD ROM.

Cardoso, B. L. D. (2015). Para uma gestão social no programa minha casa, minha vida: reflexões acerca da organização comunitária em empreendimentos da faixa 1. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Natal/RN.

INCLUDIT III

- Charmaz, K. (2009). A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Persona.
- Flick, U. (2009). Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman.
- França Filho, G. Definido Gestão Social. (2007). In: SILVA JR, J., & MÂISH, R., & CANÇADO, A. Gestão Social: Práticas em debate, teorias em construção. Fortaleza: Imprensa Universitária.
- Freire, P. (1987). Pedagogia do oprimido. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gibbs, G. (2009). Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed.
- Roesch, S. M. A. (2005). Projeto de estágio do curso de administração. 3ª ed. São Paulo: Atlas.
- Saldaña, J. (2009). The coding manual for qualitative researchers. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Souza, W. J. (2008). Responsabilidade Social e Terceiro Setor. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Livro Eletrônico).
- Souza, W. J., & Oliveira, M. D. (2006). Fundamentos da Gestão Social na Revolução Industrial: Leitura e Crítica aos Ideais de Robert Owen. O&S. Organizações & Sociedade, v. 13, p. 59-76.
- Schommer, P. C., & França Filho, G. C. (2006). A metodologia da residência social e a aprendizagem em comunidades de prática. In: Fischer, T., & Roesch, S., & Melo, V. P. Gestão do desenvolvimento territorial e residência social: casos para ensino. Salvador: EDUFBA, CIAGS/UFBA, p. 62-82.
- Tocqueville, A. de. (1987). A democracia na América. 3. ed. Belo

Justiça com a diferença e dever de memória no pensar a inclusão escolar

Pedro Savi Neto (doutorando em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, em estágio no Instituto de Filosofia do Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC), Madrid, Espanha, com bolsa SWE, CNPq. - pedro.savi@acad.pucrs.br)

Resumo:

O objetivo do presente artigo é de promover uma reflexão crítico-filosófica sobre o conceito de inclusão escolar a partir de um conceito de justiça fundado no dever de memória. Para tanto, será realizada uma análise da instituição escolar enquanto parte de uma sociedade econômica preocupada com a preparação para o mercado de trabalho e responsável pela fabricação de diferenças artificiais e as repercussões disso para se pensar o que se denomina como inclusão escolar. Recorremos ao dever de memória enquanto fundamento para que se mire adequadamente a diferença real, a partir experiência concreta do sofrimento, visando a defender a manutenção da diversidade enquanto elemento educacional indispensável.

Palavras-chave: inclusão escolar, diferença, justiça, dever de memória

Abstract:

The purpose of this article is to promote a critical and philosophical reflection on the concept of school inclusion from a concept of justice based on the duty of memory. For this, an analysis of the school as part of an economic society concerned with the preparation for the labor market and responsible for manufacturing artificial differences and the repercussions of that to think about what is called as school inclusion will be held. We used the duty of memory as a foundation so that if properly aim the real difference, from concrete experience of suffering in order to defend the maintenance of diversity as an essential educational element.

Keywords: school inclusion, difference, justice, duty of memory

Considerações iniciais

O objetivo do presente artigo é de promover uma reflexão crítico-filosófica sobre o conceito de inclusão escolar a partir de um conceito de justiça fundado no dever de memória. Para tanto, será realizada uma análise da instituição escolar enquanto parte de uma sociedade econômica preocupada com a preparação para o mercado de trabalho e responsável pela fabricação de diferenças artificiais e as repercussões disso para se pensar o que se denomina como inclusão escolar. Recorremos ao dever de memória enquanto fundamento para que se mire adequadamente a diferença real, a partir experiência concreta do sofrimento, visando a defender a manutenção da diversidade enquanto elemento educacional indispensável.

INCLUDIT III

A palavra educação tem origem no termo latino educare, ligado a educere, verbo formado por ex(fora) + ducere(conduzir, levar), significando literalmente “conduzir para fora”, o que quer representar conduzir o indivíduo para fora dele mesmo, do seu individualismo, do seu egoísmo. Educar é preparar para viver com os outros, no mundo. Decorrência lógica e direta do afirmado, da origem etimológica da palavra e, até mesmo, do conceito mais rasteiro de educação, é que se faz necessário o estabelecimento de uma relação de um sujeito com aquilo que não é ele, com o Outro, para conduzir o indivíduo para fora dele mesmo.

Mais do que exigência fundamental para a educação, o encontro com a diferença está na gênese do pensar. O pensar nasce justamente da percepção da realidade que é diferente de mim, pois se tudo fosse o mesmo, não haveria espaço para o pensamento.

O pensamento ocidental se estrutura, desde os seus primórdios, em torno à questão da diferença. É em torno a este núcleo referencial que os grandes problemas clássicos da filosofia se articulam e amadurecem enquanto, exatamente, problemas fundamentais: particular versus universal, necessário versus contingente, finito versus infinito, sensível versus racional, alma versus corpo - as dualidades opostas são infundas e remetem, em última análise, sempre ao mesmo problema anterior que as gera: à questão da não-idade - da diferença - da realidade com relação a si mesma. Houvesse tudo em tudo, e o resultado seria a onisciência e a dispensabilidade do pensar; mas é porque há desvãos na estrutura do real (seja esta qual for, porque a concepção de realidade se estrutura justamente em torno a estes desencontros) que o pensamento se gera, e se gera como urgência, urgência de índole consciente-classificatória. (Souza, 2012).

Em última (ou, melhor, em primeira e basilar) análise, o fundamento para o pensar e para o processo educacional é o encontro com aquilo que não sou eu, com o diferente, com a diferença. Disso decorrem, ao menos, duas questões: como pensar o processo de perceber eticamente a diferença e como pensar a educação do indivíduo para que ele compreenda que essa diferença é fundamental para a constituição da relação educacional e, nessa medida, deve ser preservada.

Da sensibilidade para perceber eticamente a diferença real

A partir do afirmado, o nosso procedimento metodológico neste primeiro movimento será de pensar sobre a sociedade e a escola nas quais o termo inclusão ganha seu significado atual.

Toda a filosofia, e, por decorrência óbvia, a filosofia da educação, parte de um questionamento sempre renovado sobre o significado dos termos, das coisas e da própria realidade. Estamos trabalhando aqui em torno à questão filosófica fundamental: pensar sobre aquilo que, muitas vezes, é apresentado como óbvio e

INCLUDIT III

que, nessa medida, não demandaria atenção dada a sua obviedade (procedimento que normalmente é desenhado e arditosamente taxado como ausência de inovação do pensamento).

Falamos em obviedade, pois uma análise apressada conduziria para a inevitabilidade do perceber a diferença. Ora, a capacidade de perceber a diferença: quem não percebe a diferença? Contudo, a sensibilidade para perceber eticamente a diferença real não se limita a simplesmente identificá-la e enquadrá-la a partir da minha capacidade de entendimento racional dentro das categorias da diferença socialmente produzida por uma sociedade económica. Sensibilidade para perceber a diferença real se refere à abertura ao diferente e à capacidade de me relacionar com esse diferente, mesmo sem poder incluí-lo nas minhas estruturas mentais.

Nesse sentido, pensar sobre inclusão escolar nos obriga imperativamente a pensar sobre que tipo de sociedade vivemos, sobre qual modelo de escola essa sociedade construiu, para, só então, compreender adequadamente o termo inclusão escolar.

A sociedade na qual nasce e se insere a escola contemporânea, a escola que (se) obriga por força de lei a ser inclusiva é fundada nos interesses da burguesia que inaugurou o Estado Moderno e que tem como elemento legitimador a ciência. O processo contínuo de racionalização científica que permanece em marcha até hoje classifica as ações humanas como racionalmente defensáveis na medida da sua mensurabilidade; mais do que isso, classifica as ações com base na pretensão de dominação dos meios necessários para uma maior previsibilidade de consecução dos fins, mediante uma relação de custo-benefício.

Nesse contexto, resgatando as palavras de Adorno e Horkheimer, "o pensar reifica-se num processo automático e autónomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ele próprio possa finalmente substituí-lo." (1985, p. 37). Na sociedade esclarecida, o pensar significa classificar, calcular, reduzindo-se a um mero formalismo automático e passivo, princípio que caracteriza a lógica de mercado da sociedade burguesa:

As mesmas equações dominam a justiça burguesa e a troca mercantil. "Não é a regra: 'se adicionares o desigual ao igual obterás algo de desigual' (Si inaequalia addas, omnia erunt inaequalia) um princípio tanto da justiça quanto da matemática? E não existe uma verdadeira coincidência entre a justiça cumulativa e distributiva por um lado e as proporções geométricas e aritméticas por outro lado?" – Bacon – A sociedade burguesa está dominada pelo equivalente. Ela torna o heterogéneo comparável, reduzindo-o a grandezas abstratas. Para o es-

INCLUDIT III

clarecimento, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão: o positivismo moderno remete-o para a literatura. 'Unidade' continua a ser a divisa, de Parmênides a Russell. O que se continua exigir insistentemente é a destruição dos deuses e das qualidades. (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 20).

Essa lógica de mercado da sociedade administrada que cria e determina o sistema escolar, passa a ser reproduzida para todos os indivíduos que frequentam um ambiente educacional formal, caracterizando um claro movimento de retroalimentação da razão vigente. A escola repete os padrões sociais baseados na competição, inerente ao mercado, transformando a educação em um produto mensurável.

O movimento de planificação das diferenças não cessa, fazendo-se cada vez mais abrangente em todos os segmentos sociais. Nada pode ficar de fora dessa lógica, nada pode escapar ao seu controle. Nessa medida, o próprio termo inclusão inspira cuidados de interpretação e aplicação, pois pressupõe o estabelecimento de critérios de normalidade; de interioridade e de exterioridade. Tal cuidado é facilmente defensável, pois, ao longo da história, práticas entendidas como inclusivas mostraram seu caráter altamente excludente, como, por exemplo, as iniciativas inclusivas que defendiam turmas especiais, merecendo, assim, todo o nosso cuidado e esforço argumentativo.

A origem etimológica dos termos incluir e excluir remete a uma noção espacial; uma relação de dentro-fora, centro-periferia. Esses termos, por sua vez, remetem ao conceito de marginalidade, originado no excesso de mão-de-obra que acabava ocupando as periferias das primeiras cidades industriais. Nessa linha, são marginais, exteriores, aqueles que não se incluem na classe dominante e, que por isso, poderiam ser objeto de inclusão. Entendendo isso, podemos afirmar que a exclusão nasce do próprio sistema que a define, ou seja, nessa lógica, não interessa a diferença ontológica radical; interessa a diferença criada pelo próprio sistema. Tensionando um pouco mais o afirmado, a necessidade de inclusão não nasce com o indivíduo, mas, sim, ela é criada socialmente (legalmente). Assim, a figura do excluído é criada e, nessa medida, existe a responsabilidade da sociedade que a cria. O que nos permite, ainda, afirmar que aquele que supostamente precisa ser incluído, em verdade, já faz parte da sociedade, mas como um elemento que não se adequa ao perfil de sujeito económico desejado. O que nos leva a concluir que a diferença ontológica natural e constituinte de toda a realidade adquire, dentro dessa lógica, um significado construído socialmente por aqueles que ditam o que é normal; significado distinto e que violenta a diferença natural e a transforma em produção social objeto de exclusão/inclusão.

INCLUDIT III

Dentro da discussão inclusiva, pode-se pensar que os alunos que não têm bom desempenho acadêmico podem estar, pelos critérios acadêmicos, à margem do sistema, mas estão nele – a margem faz parte do rio, no que o delimita; já os alunos com deficiência intelectual, quando são avaliados por critérios distintos dos demais, são segregados (o que não significa que a avaliação não possa ser adaptada para um grau de dificuldade mais adequado). Da perspectiva da inclusão, é melhor ser marginalizado, ainda que nem de longe isso signifique inclusão. (Crochík, 2011, p. 39).

A perniciosidade disso reside no fato de que a ninguém é facultado o direito de não ser incluído. Brasil, Portugal, Espanha, Inglaterra, Alemanha, Finlândia, entre tantos outros países, obrigam legalmente os pais a matricularem os seus filhos na escola. Tal obrigatoriedade demanda especial atenção, pois, embora os ideais de nossa escolarização ocidental tenham sido construídos a partir da Revolução Francesa, a referida obrigatoriedade (por força de lei) de frequência ao espaço escolar é herança do modelo prussiano, desde 1717, como uma iniciativa pietista de uma educação religiosa a partir do contato direto com a leitura da bíblia (Rothbard, 1999). Em nossa linha de análise, é importante atentar para o conjunto de leis coercitivas que fazem parte de um projeto político de escolarização obrigatória, para além do superficial (mas importante) direito de todos frequentarem a escola. Justamente nessa medida que nasce a obrigatoriedade da escolarização na Prússia: como uma iniciativa do Estado para manter um senso de unidade em torno de seus interesses políticos, podendo, para tanto, punir os pais que se recusassem a cumprir com o seu dever de matricularem os seus filhos na escola.

Para além dos inegáveis benefícios sociais da escolarização, é necessário termos em conta que, para continuarmos avançando na construção de uma sociedade justa e democrática, a inclusão não pode ser imposta coercitivamente sem o devido respeito à diferença natural. Simplesmente obrigar à escolarização e não respeitar a diferença real não aumenta a inclusão, mas, sim, a exclusão, na medida em que a capacidade escolar é medida a partir de uma única forma de habilidade econômica. Impor aos diferentes que sejam avaliados a partir da mesma lógica, que apresentem o mesmo rendimento daqueles que são considerados normais, é fadá-los à estigmatização, ao preconceito, ou, valendo-se da linguagem contemporânea, ao bullying.

Não há como falar em inclusão na escola se não há banheiros adaptados para cadeirantes, ou se há obstáculos que impeçam alguém que tenha deficiência visual de se locomover. Dá para se pensar no grau de humilhação que sofre aquele que tem de ser carregado por colegas pelas escadas em lugares que não haja elevadores ou rampas; ou daquele que depende de outros para poder caminhar seguramente, como pode ser o caso de algumas pessoas com defi-

INCLUDIT III

ciência visual. Igualmente pode-se imaginar o sofrimento de quem, por ter deficiência auditiva, não consegue entender o que o professor diz por meio de leitura labial, uma vez que esse, quando escreve na lousa, dá as costas aos alunos. (Crochík, 2011, pp. 36-37).

Tal processo é abrangente e amplo. O estudante que não consegue aprender passa a ser visto pelos colegas com ressalvas. A mesma relação tende a se estabelecer entre o professor e os estudantes que precisam ser incluídos, na medida em que esses representam uma ameaça ao andamento da matéria e à tranquilidade da sala de aula. Estigmatização que ultrapassa os limites da sala de aula, uma vez que os pais das crianças consideradas normais (aptas ao trabalho) veem no diferente um elemento de atraso no andamento das atividades educacionais regulares, prejudicando os seus filhos na sua preparação para o mercado de trabalho.

A preocupação com a relação custo-benefício permeia, inclusive, a Declaração de Salamanca, documento de referência da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) em termos de necessidades educativas especiais:

- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994).

Por detrás do discurso humanitário engajado escapam palavras extremamente reveladoras das verdadeiras questões fundamentais: "maioria", "eficiência", "custo" e "eficácia". Ou seja, o próprio documento de referência da Unesco assume uma linguagem de mercado, defendendo uma avaliação de eficiência e, conseqüentemente, de custo-benefício de todo o sistema educacional. O encontro com a diferença real, aquilo que dá o que pensar, elemento fundamental à relação educacional, cede lugar ao encontro com a diferença socialmente produzida.

Nesse contexto social artificial, regido por critérios econômicos de custo-benefício, a sensibilidade para perceber eticamente a diferença é sufocada; o encontro não se dá com a diferença real, mas, sim, com a diferença socialmente produzida. No campo de batalha competitivo regido pelas leis de mercado, a tentativa da chamada inclusão escolar ocorre permeada pela "indiferença contra a dor em geral" (Adorno, 1993, p. 227) enquanto característica da sociedade administrada por interesses econômicos.

O dever de memória e o respeito radical à diferença real enquanto elemento fundamental da relação educacional

Trata-se de deixar falar a dor sufocada pela competição da sociedade de mercado na busca pela formação do sujeito económico. Falar em inclusão escolar é pensar eticamente em justiça. Mais do que em postos de trabalho, mais do que em mera inclusão social, pensa-se em justiça. Contudo, para além da leitura jurídica do termo, de uma leitura produzida com base na ciência positivista orientada por critérios económicos, a justiça entendida enquanto categoria fundamental, condição para todo o pensamento. A justiça nascida da tensão da realidade quando se encontram dois seres diferentes que necessitam responder um ao outro, resgatada pelo testemunho de memória de quem viveu a diferença e foi visceralmente afetado por ela.

A imbricação radical entre justiça e memória, presente em Theodor Adorno, Walter Benjamin, mais atualmente, em Reyes Mate, nasce do esforço ético-filosófico para que o pensar nasça do sofrimento daqueles inocentes que foram (injustamente) sacrificados em nome de um suposto projeto de progresso da humanidade, daqueles que sofreram em nome de qualquer ideia de normalidade e da forçada integração a referido padrão.

A memória é justiça.... Este termo é para a filosofia uma categoria rigorosa que tem pouco a ver com o uso coloquial do termo ou o que entendem por ele os historiadores. Não é um mero sentimento (evocação emocional do passado), ou um mero conhecimento (a informação fornecida por um testemunho), mas um imperativo categórico, que combina experiência e conhecimento. (Mate, 2011, p. 477).

Trata-se de pensar a relação educacional (inclusive aquela que se convencionou chamar de inclusiva) a partir de todos aqueles que sofreram por conta de tudo o que envolve incluir; para, inclusive, pensar se é justificável a defesa forçada de inclusão, para pensar nos limites que existem para a inclusão. Um objetivo além do incluir; o con-viver, pensado a partir da experiência de sujeitos de carne e osso.

O recordar do horror obriga a traduzir grandes lugares filosóficos, tais como o amor espiritual ou amor intelectual, em termos de ódio ao mal, ao falso, ao sofrimento, à injustiça. Adorno coloca no meio de sua filosofia o sofrimento de sorte que não se poderão visitar os grandes lugares filosóficos sem fixar-se na importância que neles se concede ao significado do sofrimento. (Mate, 2005, p. 127).

Nesse sentido, a aproximação à diferença a partir de um conceito de inclusão produzido socialmente, fundado numa visão cientificista de um sujeito económico, deve ceder o necessário espaço para que se estabeleça diálogo com a percepção sensível da diferença por parte daqueles que foram imperativamente instados

INCLUDIT III

pela vida a (con)viverem com a diferença. Os escritos acadêmicos verticalizados pela experiência de vida do Professor Pedro Pagni ilustram o argumento:

Este é o ponto de vista que gostaria de assumir neste artigo, delimitando essa temática ampla a um uso específico do pensamento foucaultiano não em sentido performativo ou, se preferirem, retórico, mas no de alguém que, na sua condição de intelectual e como pai de uma criança com síndrome de Down, ocupa um lugar específico na dispersão sobre o discurso de inclusão e de emergência das práticas inclusivas que se legitimam na escola. (Pagni, 2015, p. 89).

As experiências subjetivas marcadas pela vivência real com a questão permitem aos especialistas da área buscarem um dimensionamento mais adequado do esforço da técnica e dos seus limites. Só quem experimenta a dor, o sofrimento, tem a legitimidade para tentar resgatar o irresgatável, mas que justamente por ser irresgatável merece todo o esforço para ser buscado e colocado como pedra basilar do pensamento sobre a questão. "A memória se encarrega de pensar o impensável para o conhecimento, mas que, ao ter acontecido, dá o que pensar. Estamos no epicentro do conceito de memória." (Mate, 2011, p. 473). A experiência carregada de sentimentos de um pai que ama seu filho, independentemente de qualquer necessidade de inclusão, o pensar que nasce da necessidade de viver com ele e desfrutar de toda a riqueza da experiência da diferença:

Em grande medida, isso ocorre porque esses discursos sobre a inclusão não querem olhar para esse outro, para a sua deficiência e para a sua diferença, no sentido de aceitá-lo como é: uma diferença que se repete, mas não é igual em cada ser que se manifesta. Tampouco as chamadas práticas inclusivas se dispõem a acolher essa diferença – a da deficiência ou da disfunção produzida em outrem por um acidente genético ou de outra ordem – como um acontecimento que, diante de um encontro imprevisto, obrigaria o sujeito que as empreende a se deslocar, a se modificar e a produzir outro olhar não somente sobre esse outro, como também sobre si mesmo. A abertura necessária a esse encontro, a espera paciente pelo acontecimento por ele suscitado e a disposição de se voltar sobre si a partir do que se passa nessa afecção estariam relacionadas às atitudes desses sujeitos diante da vida, aos seus modos de se conduzir no mundo e às experiências responsáveis pela sua formação que, em virtude de sua singularidade e multiplicidade, ultrapassam a educação escolar, o preparo e a qualificação profissional. (Pagni, 2015, p. 99).

Nessa linha de argumentação, falar em educação inclusiva requer o cuidado de manter-se a diferença real viva e presente enquanto oxigênio para a relação educacional. Incluir não pode representar privar da diferença, pois seria o mesmo que privar da possibilidade de falar-se em relação educacional. Falar em educação inclusiva nos intima eticamente ao cuidado de compreender que a diferença radical é a marca de tudo

INCLUDIT III

que vive. Nesse sentido, a busca por normalidade que habita em cada avaliação escolar, em cada pequena tentativa de enquadrar a diferença real em categorias que sirvam a critérios de “custo-benefício”, se afigura como perpetuação da violência histórica cometida contra as mais diversas diferenças.

Considerações finais

Mesmo acreditando estar suficientemente presente nas entrelinhas deste texto, nunca é demais esclarecer que a nossa crítica não pretende desvalorizar as conquistas em termos do trato com a diferença. Nosso olhar é lançado a partir de um ponto de vista externo e, nessa medida, um convite ao diálogo defendido neste próprio texto.

O nosso argumento é de pensar a justiça inseparável do dever de memória enquanto elemento fundante da chamada inclusão, mirando um momento posterior para além da inclusão, um estágio de convivência, tendo sempre presente o tratamento histórico dispensado contra as pessoas que, por conta de sua diferença, sofreram, alternando momentos de execução sumária, de severo isolamento, de um “isolamento-terapêutico” justificado por uma violenta tentativa de integração, para que não caiamos nas armadilhas de defender qualquer prática que perpetue, mesmo que de maneira sofisticada, a exclusão. Pois, retomando a ideia defendida no início deste texto, é justamente na diferença que reside a possibilidade do pensar e, por consequência, de falar-se em educação. Indo mais além, é na diferença que reside a possibilidade de vida. Na diferença que existe entre cada instante que se sucede é que reside o sopro de vida. A diferença é elemento constitutivo fundamental da vida. E o que seria a educação senão uma preocupação com a vida?

Referências bibliográficas

- Adorno, T. W. (1993). *Minima moralia*. São Paulo: Ática.
- Adorno, T. W., Horkheimer, M. (1985). *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Crochík, J. (2011). Preconceito e inclusão. *WebMosaica*, 3(1), 32-42.
- Mate, R. (2005). *Memórias de Auschwitz*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- Mate, R. (2011). Tratado de la injusticia. XX Conferencias Aranguren. *Isegoría – Revista de Filosofía Moral y Política*, 45(2), 445-487.

INCLUDIT III

Pagni, P. (2015). Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. Pro-posições, 26(1), 87-103.

Rothbard, M. (1999). Education: free and compulsory. Auburn: Ludwig von Mises Institute.

Souza, R. (2012). A ética da alteridade de E. Levinas. Acedido em 22 de Julho, 2015, em

<http://timmsouza.blogspot.com.es/2012/09/a-etica-da-alteridade-de-e-levinas.html>.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Acedido em 23 de julho, 2015, em [http://portal.mec.gov.br/se-](http://portal.mec.gov.br/se-esp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)

[esp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/se-esp/arquivos/pdf/salamanca.pdf).

O trabalhador estudante – especificidades na prestação da atividade laboral

Filipa Isabel Soares da Silva Vieira (ESTG/IPLeiria)

Resumo:

O nível de qualificações dos trabalhadores portugueses ainda é relativamente baixo comparado com a média da União Europeia. No sentido de permitir uma maior igualdade de oportunidades e, consequentemente facilitar a inclusão no mercado de trabalho e na vida escolar foi criado o regime jurídico do trabalhador estudante. Tal situação deve-se ao facto de que, por vezes, o trabalho dificulta o acesso à escola e noutras vezes a ausência de trabalho impede a escolarização.

Este conjunto de normas específicas promovem a formação contínua do trabalhador através da compatibilização do estudo com o desenvolvimento da sua atividade profissional consagrando, para isso, diversos benefícios que o trabalhador estudante pode usufruir, se preencher os requisitos para a sua atribuição.

Palavras-chave: formação contínua, aprendizagem ao longo da vida, trabalhador estudante

Abstract:

The qualification level of the Portuguese workers is still relatively low compared to the European Union.

In order to improve a bigger equality of opportunities and allow the access to the labor market and in school life, it was created the student worker legal system. That situation is due to the fact that, sometimes, the school access is diffculted by work and in other cases de lack of work prevents the school access.

This specific rules promotes the continuous training of the worker though the studies compatibilization with the development of theirs professional activity creating several benefits that the student worker can use, if he fulfills the conditions that are required.

KeyWords: continuous training, lifelong learning, student worker

Introdução

Portugal tem um nível médio de escolaridade abaixo do da União Europeia, o que é visto por muitos como um dos fatores do fraco crescimento do nosso país. Nesse sentido foram desenvolvidos diversos mecanismos legais que permitem aos cidadãos adquirir formação técnica e profissional, bem como retomar e continuar os seus estudos com vista à obtenção de um grau académico.

Os trabalhadores que pretendam ampliar as suas habilitações académicas têm ao seu dispor um regime jurídico que lhes permite a compatibilização dos estudos e do trabalho, podendo realizar, em conjunto, as duas atividades. Este regime, que vai ser o nosso objeto de estudo, ficou conhecido como o estatuto do trabalhador estudante. A coexistência do estudo e do trabalho é facilitada por um conjunto de normas que preveem

INCLUDIT III

direitos para os trabalhadores estudantes e que se concretizam numa prestação da atividade laboral mais flexível.

Este trabalho tem como objetivo analisar o regime jurídico do trabalhador estudante e perceber a importância que o mesmo representa não só para os trabalhadores mas também para a sociedade. Para a concretização do nosso trabalho, o método utilizado apoia-se na revisão de literatura, no estudo do enquadramento legal do trabalhador estudante e na análise de jurisprudência dos Tribunais Portugueses.

1.1 A importância da educação no desenvolvimento e crescimento económico e social

Existem diversos fatores que contribuem para o crescimento e desenvolvimento económico, sendo geralmente aceite que a educação e a formação dos cidadãos ocupam um papel relevante na promoção do desenvolvimento económico e social.

A relação entre o desenvolvimento dos recursos humanos (entenda-se formação e educação) e o crescimento económico assumiu particular importância no contexto da ciência económica na década de 60, tendo-se concluído que existe uma relação positiva entre os níveis de educação e o desenvolvimento de um país, visto que o um nível de educação mais elevado permite aumentar as capacidades e oportunidades das populações, ajuda na criação de riqueza e redução da pobreza, o que contribui para uma sociedade mais justa e equitativa (GOMES, 1964, pp. 654, 662, 666 e 667).

Também o Banco de Portugal (ALVES et. al., 2010, pp. 9-39) reconhece que a educação é crucial no processo de desenvolvimento económico e social, afirmando que o crescimento económico requer uma população de trabalhadores, empresários e gestores com elevado nível de escolaridade, pois só dessa maneira se potencia a criação, adoção e desenvolvimento de novas ideias.

1.2 O atraso na educação em Portugal e a falta de produtividade

Tendencialmente, países economicamente mais evoluídos têm taxas de frequência escolar elevada em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, o Conselho da União Europeia, salienta que o investimento na educação e na formação para o desenvolvimento de competências dos cidadãos é essencial para estimular o crescimento e a competitividade, referindo que as competências profissionais são determinantes para a União Eu-

INCLUDIT III

ropeia aumentar a sua produtividade. Tendo em conta todos estes aspetos, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, doravante designada OCDE, analisou a educação portuguesa numa relação restrita com o mercado laboral e referiu, no seu Relatório sobre a Economia Portuguesa 2012, que a falta de produtividade em Portugal se deve aos baixos níveis de educação da mão-de-obra. Refere ainda que os baixos níveis de escolaridade impedem que os trabalhadores rapidamente aprendam e se adaptem a uma economia global que está em constantes mudanças.

Assim, no sentido de tentarmos aproximar o nível de qualificação dos nossos trabalhadores da média da UE, deve haver uma reorientação das políticas na área da educação e formação profissional, de modo a podermos garantir uma melhor inserção no mercado de trabalho, qualidade de emprego, aumento de competitividade das nossas empresas e conseqüentemente aumento da produtividade em Portugal.

Neste sentido a aprendizagem ao longo da vida (de ora em diante, ALV) tem assumido cada vez mais importância no contexto social e empresarial. A ALV consiste em “toda e qualquer atividade de educação e formação proporcionada a uma pessoa ao longo da vida que lhe permite a aquisição, atualização e adaptação permanente dos seus conhecimentos, qualificações e competências” (COSTA (Coord.),2007, p. 93).

O crescente interesse que tem sido dado a este novo conceito, deve-se à contribuição positiva que o investimento em capital humano tem sobre o crescimento económico, mas também pelos benefícios sociais que a formação adquirida ao longo da vida gera sobre os cidadãos de um país. Deste modo, a importância da ALV para a competitividade, empregabilidade, cidadania e desenvolvimento pessoal é uma linha assumida nas orientações de política que norteiam o investimento em capital humano.

Neste contexto, a ALV é já considerada um pilar básico da cidadania e da empregabilidade, razão pela qual é importante aprofundar a sua relação com contextos de aprendizagem e de trabalho: só a ALV pode constituir o fundamento de uma empregabilidade ao longo da vida. O processo de aprendizagem contínua, é fundamental para manter e desenvolver competências, sendo considerado um mecanismo importante para a adaptação às mudanças estruturais do mercado de trabalho e da sociedade em geral, bem como para a manutenção do emprego ou para melhorar as perspetivas de carreira, permitindo que cada pessoa se prepare para ser um ativo duradouro no mercado de trabalho.

1.3. O regime jurídico do trabalhador estudante no Código do Trabalho

Tendo presente a necessidade e a importância que a formação contínua assume ao longo da vida de uma pessoa, cabe ao Estado criar as medidas necessárias para que os seus cidadãos possam eficazmente e com todas as condições, evoluir na sua formação e qualificação. Nesse sentido, uma das obrigações do Estado prevista no art. 59.º, n.º 2, alínea f), da CRP é a criação de um regime de proteção das condições de trabalho dos trabalhadores estudantes. Esse regime encontra-se atualmente previsto do art. 89.º ao art. 96-A.º do Código do Trabalho (aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro). Como refere Guilherme Dray (MARTINEZ et. al., 2013, p. 263) o objetivo do regime do trabalhador estudante é o de garantir mecanismos de conciliação entre a formação escolar e a atividade profissional do trabalhador estudante, através da criação de um regime especial de prestação de trabalho, nomeadamente quanto à organização do tempo de trabalho.

1.4 Noção legal e âmbito de aplicação do regime jurídico do trabalhador estudante

Nos termos do art. 89.º, n.º 1, do CT, considera-se trabalhador estudante o trabalhador que frequenta qualquer nível de educação escolar, bem como, curso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento em instituição de ensino, ou ainda, curso de formação profissional ou programa de ocupação temporária de jovens com duração igual ou superior a seis meses. Refere o n.º 2 que a manutenção deste estatuto depende de aproveitamento escolar no ano letivo anterior.

i) O trabalhador

Para beneficiar do RJTE, o interessado tem de ser trabalhador subordinado. Atendendo ao art. 11.º do CT, conclui-se que o trabalhador será aquele que, mediante retribuição, presta uma atividade a outra pessoa sob a autoridade e direção desta (MARTINEZ, 2013, p. 120). Apesar do artigo não fazer qualquer referência à natureza privada ou pública do empregador, este regime aplica-se a todos os trabalhadores de entidades privadas e também, por força da Lei n.º 66/2012, de 31 de dezembro, que introduziu o art. 8.º-B, à Lei n.º 59/2008, de 11 de setembro (Regime do contrato de trabalho em funções públicas), a todos os trabalhadores que exercem funções públicas.

ii) Frequência de nível de ensino

INCLUDIT III

É necessário frequentar qualquer nível de ensino mencionado no art. 89º n.º1 do CT. Podendo ser em instituições particulares, cooperativas ou públicas, Efetivamente, como refere Bernardo Lobo Xavier (2011, p. 857), a lei garante uma compatibilização entre o exercício da profissão e o estudo, de modo a permitir o aumento de qualificação dos trabalhadores, mas este estudo ou formação não têm de se relacionar com a prestação laboral que o trabalhador exerce na empresa.

iii) Aproveitamento escolar no ano letivo anterior

O art. 89.º, n.º 2, do CT, exige que a manutenção do estatuto de trabalhador estudante dependa de aproveitamento escolar no ano letivo anterior. A noção de "aproveitamento escolar" está definida no art. 94.º, n.º 4 e n.º 5, do CT, devendo o trabalhador estudante comprovar perante o empregador o respetivo aproveitamento escolar, no final de cada ano letivo (n.º 1 do art. 96.º do CT).

1.5 Direitos e deveres previstos do regime jurídico do trabalhador estudante

A) Horário de trabalho

O trabalhador estudante está, em primeiro lugar, obrigado a escolher, de entre as possibilidades existentes, o horário escolar mais compatível com o horário de trabalho, sob pena de não lhe ser reconhecido os direitos previstos no regime do trabalhador estudante, art. 94.º, n.º 3, do CT.

Se o trabalhador estudante não conseguir um horário escolar compatível com o horário de trabalho, o n.º 1 do art. 90.º do CT estipula que, sempre que possível, o horário de trabalho do trabalhador estudante deve ser ajustado de modo a permitir a frequência das aulas e a deslocação para o estabelecimento de ensino. Revelando-se impossível o referido ajustamento, e desde que o respetivo horário escolar seja incompatível com o horário de trabalho, o n.º 2 do art. 90.º do CT, estipula que o trabalhador estudante tem direito a dispensa de trabalho para frequência das aulas.

Nos termos do n.º 3 do art. 90.º do CT, esta dispensa de trabalho para frequência de aulas pode ser utilizada de uma só vez ou de forma fracionada, incumbindo a escolha, do modo como se fará a sua utilização, ao trabalhador estudante. A referida dispensa tem uma duração variável, subordinada ao período normal de trabalho semanal do próprio trabalhador, e deve observar os seguintes limites legais: a) Três horas de dispensa semanal para um período normal de trabalho igual ou superior a 20 horas e inferior a 30 horas; b) Quatro horas de dispensa semanal para um período normal de trabalho igual ou superior a 30 horas e inferior a 34 horas; c) Cinco horas de dispensa semanal para um período normal de trabalho igual ou superior a

INCLUDIT III

34 horas e inferior a 38 horas; d) Seis horas de dispensa semanal para um período normal de trabalho igual ou superior a 38 horas.

B) Trabalho por turnos

Refere o n.º 2 do art. 221.º do CT que os turnos devem ser organizados atendendo, tanto quanto possível, aos interesses e preferências manifestadas pelos trabalhadores. Os trabalhadores estudantes que prestem trabalho em regime de turnos, têm direito a que o seu horário por turnos seja elaborado de modo a permitir-lhes a frequência às aulas e a deslocação para o estabelecimento de ensino, n.º 4 do art. 90.º do CT.

Quando tal não for exequível, estes trabalhadores têm direito de preferência na ocupação de postos de trabalho compatíveis com a sua qualificação profissional e atividade escolar, n.º 4 do art. 90.º do CT, mas tal preferência só existe enquanto durar a incompatibilidade.

C) Trabalho Suplementar

O trabalho suplementar significa um acréscimo da disponibilidade do trabalhador perante o empregador pois atua em prejuízo do seu descanso diário (RAMALHO, 2012, p. 498). No caso concreto do trabalhador estudante, este não é obrigado a prestar trabalho suplementar sempre que este colida com o seu horário escolar ou com a prestação de provas de avaliação, exceto por motivo de força maior (FERNANDES, 2012, p. 236-237), primeira parte do n.º 6 do art. 90.º do CT.

D) Prestação de trabalho em regime de adaptabilidade, banco de horas e horário concentrado

No que se refere a estes regimes de organização dos tempos de trabalho, não pode ser exigido ao trabalhador estudante a prestação de trabalho em regime de adaptabilidade, banco de horas ou horário concentrado, sempre que estes colidam com o seu horário escolar ou com a prestação de provas de avaliação (n.º 6 do art 90.º do CT).

No caso de o trabalhador estudante prestar trabalho em regime de adaptabilidade, banco de horas ou horário concentrado é assegurado um dia por mês de dispensa, sem perda de direitos, contando como prestação efetiva de trabalho, pelo que o empregador terá de proceder ao pagamento dos valores que sejam devidos ao trabalhador pelo dia em que este se encontra a beneficiar da dispensa do trabalho (n.º 7 do art 90.º do CT).

1.6 Faltas para prestação de prova de avaliação

No âmbito do regime do trabalhador estudante, consideram-se justificadas as faltas para prestação de provas de avaliação: i) No dia da prova e no dia imediatamente anterior, aí se incluindo dias de descanso semanal e feriados (normalmente, sábados, domingos e feriados), (alínea a) e c) do n.º 1 do art. 91.º do CT); ii)

No caso de provas em dias consecutivos ou de mais de uma prova no mesmo dia, os dias imediatamente anteriores são tantos quantas as provas de avaliação a prestar. Estão aqui incluídos dias de descanso semanal e feriados (alínea b) e c) do n.º 1 do art. 91.º do CT).

No entanto, há que salientar que os direitos supra mencionados têm limites: i) as faltas dadas não podem exceder quatro dias por disciplina em cada ano letivo (alínea d) do n.º 1 do art. 91.º do CT); e ii) estes direitos só podem ser exercidos em dois anos letivos relativamente a cada disciplina (n.º 2 do art 91.º do CT).

Em alternativa ao regime de faltas previsto n.º 1 do art. 91.º do CT, os n.ºs 3, 4 e 5 do referido artigo, vieram admitir que, quando o curso que o trabalhador estudante se encontre a frequentar for organizado mediante o regime de sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS), o trabalhador estudante pode optar por cumular os dias anteriores ao da prestação das provas de avaliação, num máximo de 3 dias seguidos ou interpolados, ou do correspondente em termos de meios-dias interpolados.

Para que possa beneficiar desta cumulação, o trabalhador tem de avisar a entidade empregadora com a antecedência legal prevista de 48 horas em caso de um dia ou meio dia de falta ou 8 dias em caso de dois ou três dias de falta. Porém esta cumulação só é possível se os dias anteriores às provas de avaliação que o trabalhador estudante deixou de usufruir não tiverem sido dias de descanso semanal ou feriados.

Mediante esta nova disposição o legislador pretendeu adaptar o regime do trabalhador estudante aos cursos que estejam organizados no regime de sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS). Através desta disposição legal permite-se que o trabalhador possa usufruir de mais dias para disciplinas que valham mais ECTS e que tendencialmente serão mais difíceis.

1.7 Férias e licença sem retribuição

No sentido de assegurar um efetivo repouso do trabalhador, o ideal seria o gozo ininterrupto do período de férias. No entanto, o art. 241.º, n.º 8, do CT, permite que o gozo do período de férias possa ser interpolado,

INCLUIÇÃO III

desde que haja acordo entre empregador e trabalhador, e desde que sejam gozados, no mínimo, 10 dias úteis consecutivos.

No caso concreto dos trabalhadores estudantes, mais uma vez tem-se em consideração a mencionada lógica de conciliação entre a vida profissional e a vida estudantil e procura-se garantir que a prestação da atividade laboral é conciliável com a formação educacional do trabalhador (MARTINEZ et. al., 2013, p. 269). De facto, nos termos do n.º 1 do art. 92.º do CT, o trabalhador estudante tem o direito a marcar o período de férias em conformidade com as suas necessidades escolares, podendo gozar até 15 dias úteis de férias interpoladas, sem prejuízo do número de férias a que tem direito, e na medida em que tal seja compatível com as exigências imperiosas do funcionamento da empresa.

Atendendo especificamente ao caso dos trabalhadores estudantes, estes continuam a poder beneficiar das regras estabelecidas para a concessão de uma licença sem retribuição nos termos gerais do art. 317 CT, às quais acresce o direito específico do n.º 2 do art. 92.º do CT, o qual determina que o trabalhador estudante, tem direito, em cada ano civil, a requerer, por motivos escolares, o gozo de uma licença sem vencimento, com duração até 10 dias úteis seguidos ou interpolados.

Para beneficiar destes dias de licença sem retribuição, o trabalhador estudante deve solicitá-la com a antecedência legal prevista no art. 96.º, n.º 4, do CT: i) No caso de 1 dia de licença, esta deve ser solicitada com a antecedência de 48 horas, ou sendo inviável, logo que possível; ii) No caso de 2 a 5 dias de licença, esta deve ser solicitada com a antecedência de 8 dias; iii) No caso de mais de 5 dias de licença, esta deve ser solicitada com a antecedência de 15 dias.

1.8 Cessação dos direitos inerentes ao regime jurídico do trabalhador estudante

Determina o n.º 3 do art. 95.º do CT que os direitos do trabalhador estudante cessam imediatamente em caso de falsas declarações relativamente aos factos de que depende a concessão do estatuto ou a factos constitutivos de direitos, bem como, quando estes sejam utilizados para outros fins. O trabalhador que praticar algum desses factos incorre na violação do dever de lealdade, previsto na alínea f) do n.º 1 do art. 128.º do CT, podendo o empregador instaurar o correspondente procedimento disciplinar e, em última instância, pode consubstanciar justa causa para despedimento.

INCLUDIT III

Por outro lado, o n.º 1 do art. 95.º do CT refere que cessa o direito ao horário de trabalho ajustado, à dispensa de trabalho para frequência de aulas, à marcação do período de férias de acordo com as necessidades escolares ou à licença sem retribuição, quando o trabalhador estudante não tenha obtido aproveitamento escolar no ano em que beneficiou desses direitos.

Os restantes direitos, ou seja, o direito de faltar justificadamente para prestação de provas e o direito do trabalhador estudante não ser obrigado a prestar trabalho suplementar, exceto por motivo de força maior, nem trabalho em regime de adaptabilidade, banco de horas ou horário concentrado quando os mesmos coincidam com o horário escolar ou com prova de avaliação, cessam quando o trabalhador estudante não tenha aproveitamento em dois anos consecutivos ou três interpolados (n.º 2 do art. 95.º do CT). Ainda assim o legislador, no n.º 4 do art. 95.º do CT, permite que o trabalhador estudante possa exercer de novo os direitos no ano letivo subsequente àquele em que os mesmos cessaram, não podendo esta situação ocorrer mais de duas vezes.

Conclusão

A educação proporciona benefícios para a sociedade que excedem os benefícios individuais. Desde logo, tem um papel importante no crescimento económico e na coesão e igualdade das sociedades. De facto, em termos gerais, países com uma população pouco instruída tendem a ter uma produtividade baixa e a um desenvolvimento mais lento. Pelo contrário, países com uma população ativa qualificada conseguem obter uma maior produtividade e consequentemente um desenvolvimento mais célere. Em termos pessoais, a educação pode contribuir para a satisfação profissional das pessoas, assim como, para melhorar as suas condições de vida e o seu nível de realização pessoal.

A finalidade das normas dedicadas ao trabalhador estudante é a de facilitar a formação geral do trabalhador, permitindo-lhe que possa continuar o seu processo de aquisição de novos conhecimentos, processo este que pode encontrar obstáculos pelo facto do trabalhador desenvolver em simultâneo uma atividade laboral numa empresa.

É, por isso, necessário dotar estes trabalhadores com um conjunto de direitos especiais que visem tutelar o interesse pessoal dos próprios trabalhadores na melhoria das suas habilitações e da sua cultura e assim consequentemente permitir a sua inclusão quer no mercado de trabalho com novas qualificações, quer na vida escolar com a possibilidade de conciliar os estudos com o trabalho.

Bibliografia citada

AAVV [COSTA, Júlia (Coord.)]. (2007). Aprendizagem ao Longo da Vida. Coleção Cadernos Sociedade e Trabalho, 10, Gabinete de Estratégia e Planeamento. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 93.

ALVES, Nuno, CENTENO, Mário e NOVO, Álvaro. (2010). O Investimento em educação em Portugal: retornos e heterogeneidade. Boletim Económico do Banco de Portugal, Volume 16, n.º 1, Primavera, 9-39. Acedido em 31 de outubro, 2013, em www.bportugal.pt.

FERNANDES, Francisco Liberal. (2012). O tempo de trabalho, comentário aos artigos 197.º a 236.º do Código do Trabalho (revisto pela Lei n.º 23/2012, de 25 de junho). Coimbra: Coimbra Editora, 236-237.

GOMES, António Sousa. (1964). O desenvolvimento socioeconómico e a Educação. Revista de Análise Social, n.º 7 e 8, Vol. II, 654, 662, 666-667.

MARTINEZ, Pedro Romano. (2013). Direito do Trabalho, 6ª edição. Coimbra: Almedina, 120.

MARTINEZ, Pedro Romano, [et. al.]. (2013). Código do Trabalho anotado, 9ª edição. Coimbra: Almedina, 263, 269.

RAMALHO, Maria do Rosário Palma. (2012). Tratado de Direito do Trabalho, Parte II – Situações Laborais Individuais, 4ª Edição. Coimbra: Almedina, 498.

XAVIER, Bernardo da Gama Lobo. (2011). Manual de Direito do Trabalho. Lisboa: Verbo, 857.

Efeito de um Programa de intervenção em Fisioterapia na pessoa com Deficiência Intelectual

Ana Cláudia Monteiro (Fisioterapeuta, Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias, Instituto Politécnico de Castelo Branco)

Vítor Pinheira (Fisioterapeuta, Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias, Instituto Politécnico de Castelo Branco)

Catarina Leitão (Fisioterapeuta, Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias, Instituto Politécnico de Castelo Branco)

Joana Francisco (Fisioterapeuta, APPACDM Castelo Branco)

Resumo:

Introdução: Uma intervenção na área da Fisioterapia deve atender às necessidades da população com deficiência intelectual, sustentando e garantindo a sua melhor qualidade de vida, para que possam desenvolver as suas capacidades funcionais e se tornem o mais independentes possível.

Objetivos: Aumentar as capacidades motora, cognitiva e social, incluindo a participação e a potenciação do desenvolvimento global, funcionalidade e saúde geral, com aplicação de sessões durante 4 semanas, duas vezes por semana.

Materiais e Métodos: Um total de 12 indivíduos, com uma média de idades de 42.67 ± 9.99 , 50% do sexo feminino, foi avaliado num momento inicial (T0) e num momento final (T1) após a intervenção. A intervenção incluiu 8 sessões, duas vezes por semana, com a duração de 45 a 60 minutos cada. O protocolo utilizado era constituído por um período de aquecimento (10min), exercícios propriamente ditos de acordo com os objetivos estabelecidos (30min) e o relaxamento (10min). Os resultados foram avaliados pela ficha de caracterização individual (caracterização da amostra), TUG (para mobilidade e equilíbrio), MMSE (para capacidade cognitiva), pela realização tarefas de movimento coordenado (para coordenação motora) e do esquema corporal (para avaliar esquema e noção corporal).

Resultados: Foram obtidos dados estaticamente significativos ($p < 0.05$) para as variáveis de coordenação motora e capacidade cognitiva, e uma melhoria, embora sem significado, para mobilidade e noção corporal.

Conclusão: Com a aplicação deste programa pode-se concluir que a intervenção em Fisioterapia, nas áreas motoras, cognitivas e sociais têm resultados significativos na melhoria da coordenação motora e das competências cognitivas desta população.

Palavras-chave: deficiência intelectual; fisioterapia; programa de intervenção; funcionalidade.

Abstract:

Introduction: An intervention in Physical Therapy field must meet the population's with intellectual disabilities needs, sustaining and ensuring their quality of life so that they can develop their functional capabilities and become as independent as possible.

Goals: Increase the motor, cognitive and social skills, including participation and empowerment of global development, functionality and overall health, with application sessions for 4 weeks, twice a week.

INCLUDIT III

Materials and Methods: A total of 12 individuals, mean age 42.67 ± 9.99 , 50% female, was evaluated in an initial time (T0) and a final time (T1) after the intervention. The intervention included 8 sessions, twice a week, lasting 45 to 60 minutes each. The protocol used was composed of a heating period (10 minutes), actual exercises according to the goals set (30min) and relaxation (10min). The results was evaluated by individual characterization sheet (characterization of the sample), TUG (for mobility and balance), MMSE (for cognition), for carrying out coordinated movement tasks (for coordination) and body image (to evaluate scheme and body sense).

Results: data were obtained statically significant ($p < 0.05$) for the variables of motor coordination, and cognitive ability, and improved, although meaningless for mobility and body concept.

Conclusion: With the implementation of this program can be concluded that the intervention in Physical Therapy, in motor, cognitive and social areas have significant results in improving motor and cognitive skills of this population.

Keywords: intellectual disabilities; physical therapy; intervention program; functionality

1. Introdução

Atualmente, a qualidade de vida e as oportunidades das pessoas designadas por pessoas com deficiência/incapacidade refletem não só as condições gerais de vida e as políticas socioeconómicas que têm caracterizado as diferentes épocas ao longo da história, como também as representações e construções sociais que vigoram acerca da deficiência (Vitório, 2012).

Segundo Kaur et al (2013) uma boa saúde mental é fundamental para o bem-estar de indivíduos e das suas famílias, considerando que uma má saúde mental é tida como uma das maiores causas de incapacidade, pobre qualidade de vida e reduzida produtividade.

Os indivíduos com incapacidade intelectual são caracterizados pela presença de stress emocional, baixa auto-estima, reduzida imagem corporal, sensação de desespero, stress crónico e ansiedade. Mais ainda, pensa-se que o reduzido nível de atividade em pessoas com deficiência mental é a maior causa de obesidade e contribuinte para o aumento da incidência de diabetes e cancro (Kaur et al, 2013).

A atividade física tem, segundo Kaur et al (2013), o potencial para aumentar a qualidade de vida desta população, melhorando não só a saúde física mas também aliviando a incapacidade psiquiátrica e social. Um atendimento na área da Fisioterapia deve portanto atender às necessidades desta população, sustentando e garantindo a melhor qualidade de vida, para que possam desenvolver as suas capacidades funcionais e se tornem o mais independentes possível. Segundo Davidson (1991) mediante uma intervenção multidisciplinar

INCLUDiT III

estes indivíduos deverão ter assim a oportunidade de obter ganhos funcionais, da qual o fisioterapeuta deve fazer parte integrante.

No que se refere especificamente ao contexto do projeto a intervenção em Fisioterapia, esta torna-se crucial, pois a esta população estão na maioria das vezes associadas perturbações motoras, que influenciam a mobilidade geral do indivíduo, esquema e noção corporal, equilíbrio, coordenação e postura, entre outros. Segundo Kaur et al (2013) as principais necessidades e problemas desta população são as modificações de estilo de vida que podem ter um custo associado de diminuir a saúde e a qualidade de vida. Indivíduos com incapacidade intelectual demonstram, na maioria das vezes uma fraca saúde física e uma incapacidade significativa a nível psiquiátrico, social e cognitivo. De acordo com este autor, as modificações no estilo de vida podem assumir uma grande importância nestes indivíduos.

De acordo com as linhas orientadoras da American College of Sports Medicine (ACSM), o programa de exercício para esta população deve ser no mínimo de 3 vezes por semana, com uma duração de 20 a 60 minutos (Fox, 1999) e deve incluir exercícios como respiração profunda, relaxamento e técnicas de relaxação; flexibilidade, alongamento e endurance muscular; hidroterapia e biofeedback; ergonomia; mobilidade geral; estimulação multissensorial; treino de equilíbrio e (re)educação da marcha (Kaur et al, 2013).

Segundo os estatutos e ações estratégicas, a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) existe para satisfazer necessidades e expectativas dos seus clientes, bem como das outras partes interessadas, através de processos de trabalho nas várias valências que começam por identificar clara e pormenorizadamente essas necessidades e expectativas e que asseguram a sua satisfação, de forma eficaz e eficiente. A definição dessas necessidades e expectativas, a monitorização dos resultados alcançados e a determinação do grau de satisfação, configuram-se como direitos e oportunidades fundamentais dos utentes, garantindo assim o seu envolvimento e participação (Vitório, 2012).

Com a aplicação deste programa de intervenção pretende-se adquirir competências como o saber aplicar os modelos de intervenção da fisioterapia a novos desafios, aumentando as competências para a integração na vida profissional, de modo a que seja possível aprofundar os modelos de intervenção da fisioterapia em diferentes contextos e com populações com diferentes necessidades, desenvolvendo também capacidade para iniciar e implementar projetos de intervenção em fisioterapia. Nesse sentido pretende-se proporcionar uma aprendizagem direcionada para o exercício da atividade profissional em Fisioterapia, de modo a facilitar a

INCLUDIT III

inserção no mercado de trabalho, através do ganho de competências, no âmbito da multideficiência e saúde mental.

Toda a área de aprendizagem desenvolvida pela APPACDM tem como finalidades o trabalho nas áreas da inclusão, individualização, normalização e funcionalidade, onde os próprios objetivos de atividades incluem a participação social e a potenciação do desenvolvimento global e de funcionalidade (Vitório, 2012).

2. Materiais e Métodos

A aplicação deste projeto de intervenção enquadra-se num programa de intervenção da Fisioterapia na área da deficiência intelectual. As implicações éticas foram consideradas, uma vez que foi salvaguardada a proteção e integridade física dos participantes. O contacto com a instituição foi efetuado através de um ofício, com posterior reunião com a direção e equipa. Todos os envolvidos demonstraram receptividade e cooperação. De toda a população-alvo foram elegíveis 12 participantes. O projeto foi implementado nas instalações do Lar Residencial da Carpalha entre Maio e Junho de 2015 e incluiu o momento em que foi feita a avaliação inicial (T0), a intervenção propriamente dita e o momento da avaliação final (T1).

Caraterização dos Participantes

Os participantes deste programa foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: 1) frequentem a instituição, nomeadamente sejam clientes do Lar Residencial, 2) tenham entre 18 a 65 anos, 3) com incapacidade intelectual ligeira, 4) que apresentem motivação para a prática de atividades, nomeadamente ao ar livre e que 5) tenham habilidades de comunicação, nomeadamente conseguir falar. A característica comum dos sujeitos da valência é a deficiência intelectual. Como critério de exclusão, impedindo o envolvimento dos sujeitos no programa, definiu-se a presença de patologia degenerativa ou outra que interfira com a realização do projeto e a sua presença em outros projetos em curso.

Os doze sujeitos que participaram no programa de intervenção apresentavam uma idade média de 42.67 ± 9.99 , sendo o grupo constituído por 50% de sujeitos do sexo feminino e na sua maioria sem escolaridade (75%) (tabela 1). Em média, os participantes encontram-se há cerca de 6.92 ± 6.487 anos na instituição. Quanto ao diagnóstico, 58.3% apresentam défice cognitivo e 25% apresentam défice cognitivo com doença mental associada.

Tabela 1 – Caracterização do grupo de intervenção

Caraterística	Valores (N=12)
Idade	42.67 ± 9.99
Género	
Feminino	N=6 (50%)
Escolaridade	
Analfabeto	N=9 (75%)
1º ciclo	N=1 (8.3%)
2º ciclo	N=1 (8.3%)
Secundário	N=1 (8.3%)
Anos na Instituição	6.92 ± 6.49
Tipo de Diagnóstico	
Défice Cognitivo	N=7 (58.3%)
Défice Cognitivo e Doença Mental	N=3 (25%)
Outra	N=2 (16.7%)
Patologia Associada	
Sim	N=4 (33.3%)
Não	N=8 (66.7%)

Objetivos

De acordo com Kaur et al (2013) o exercício físico pode representar, em tratamento adjuvante um potencial para melhorar a condição cognitiva e neuropsiquiátrica, retardando o aparecimento de processos neurodegenerativos. Sendo assim, e indo ao encontro dos objetivos propostos pela instituição, propõem-se avaliar qual o efeito de um programa de intervenção em Fisioterapia e os seus resultados nas capacidades motora, cognitiva e social. Nomeadamente ao nível do estado de saúde, funcionalidade, mobilidade, noção e esquema corporal, equilíbrio e coordenação e competências cognitivas.

Desta forma definem-se também como objetivos específicos desta intervenção:

- Melhorar estado de saúde;

INCLUDIT III

- Melhorar funcionalidade;
- Aumentar mobilidade geral;
- Melhorar noção e esquema corporal;
- Aumentar o equilíbrio e coordenação;
- Estimular competências cognitivas;
- Estimular o processo de socialização e de habilidades comunicativas.

Planeamento da Intervenção

No primeiro momento de avaliação (t0) foi feita a recolha de dados sociodemográficos e a aplicação de instrumentos de medida de avaliação da mobilidade, funções cognitivas, coordenação motora e esquema corporal.

As sessões propriamente ditas ocorreram ao longo de 4 semanas, perfazendo um conjunto de 8 sessões, com uma frequência de duas vezes por semana. Em que 4 foram realizadas em espaço exterior e outras tantas em espaço coberto, intercaladas entre si. Cada sessão teve uma duração de 45 a 60 minutos. O protocolo utilizado nas sessões era constituído por uma classe que incluía 10 minutos de aquecimento, 30 minutos de exercícios e de cerca de 10 minutos de relaxamento. Relativamente ao aquecimento, este é constituído basicamente por mobilização ativa das principais articulações do corpo. Os exercícios propriamente ditos recaíam para os estabelecidos segundo os objetivos chave de cada sessão (tabela 2). Por fim, o relaxamento refletiu-se em exercícios de retorno à calma e relaxação corporal.

O plano de sessões elaborado teve assim por base as recomendações da ACSM para a população-alvo, em que cada sessão foi planeada de acordo com os objetivos estabelecidos para a mesma.

Tabela 2 – Planeamento das sessões por objetivos chave

Nº da sessão	Objetivo
Sessão 1	Treino funcional, equilíbrio e mobilidade geral
Sessão 2	Treino de marcha, endurance muscular e flexibilidade
Sessão 3	Coordenação motora, sentido rítmico e esquema corporal
Sessão 4	Estimulação sensorial e cognitiva
Sessão 5	Treino de marcha, endurance muscular e flexibilidade

INCLUDIT III

Nº da sessão	Objetivo
Sessão 6	Treino funcional, equilíbrio e mobilidade geral
Sessão 7	Estimulação sensorial e cognitiva
Sessão 8	Coordenação motora, sentido rítmico e esquema corporal

Como principais estratégias foi utilizada a instrução e reforço verbal e a demonstração, bem como o recurso à música como mediadora de algumas atividades, como a dança e o relaxamento.

Instrumentos e Métodos de Avaliação

Um bom resultado de uma intervenção está diretamente relacionado com uma boa avaliação e escolha correta e combinada dos recursos a utilizar para elaboração do mesmo. A avaliação terapêutica específica pré-participação e a reavaliação final têm uma grande relevância na prevenção e diminuição da ocorrência de maiores problemas, sejam eles físicos ou psicológicos. Por outro lado permite avaliar a prestação dos profissionais de saúde e dos participantes do projeto, bem como os resultados obtidos a partir da intervenção.

Neste sentido, a avaliação permite verificar os seguintes aspetos: se os resultados estão de acordo com os objetivos propostos, os recursos existentes foram úteis para atingir os resultados, as classes estão de acordo com a evidência científica, resultados positivos/negativos e se o projeto é fiável para ter continuidade.

Para avaliar as características da amostra foi elaborada uma ficha de caracterização. Com o objetivo de avaliar a mobilidade básica, a partir do tempo em que o indivíduo se levanta de uma cadeira, percorre três metros e regressa, foi aplicado o Timed-Up and Go (TUG) (Salter et al, 2008). Para avaliar a função cognitiva foi aplicado o Mini Mental State Examination (MMSE). Para a avaliação da coordenação motora foi criado um conjunto de exercícios (adaptado de Oliveira e Pinheira, 2014), que consistem em cinco ações motoras que o indivíduo deve executar, como levar o dedo ao nariz, tocar no dedo do terapeuta, tocar com o calcanhar no joelho oposto, e realizar movimentos rápidos dos membros superiores e dos membros inferiores. Para a avaliação do esquema e noção corporal, foi também criado um conjunto de exercícios adaptados de Esteves (2013), em que se englobam funções de reconhecimento, construção e representação corporal.

Todos os dados recolhidos foram analisados com recurso ao software Statistical Package for the Social Sciences, version 21.0 for Windows (SPSS Inc.). Os dados foram explorados através da estatística descritiva, e na evolução dos resultados nos momentos de avaliação foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon.

3. Resultados

A população do programa em causa foi inicialmente composta por 12 participantes, cuja caracterização já foi feita acima. Em T1, a amostra é composta por 10 participantes. Um dos participantes não fez reavaliação porque esteve ausente na maioria das sessões e outro, que embora tenha estado sempre presente, não foi possível fazer a sua reavaliação.

Tabela 3 – Média das pontuações e nível de significância do TUG, MMSE, tarefas de coordenação e de esquema corporal em T0 e T1

Variável	T0 N=12	T1 N=10	T0-T1 p value
IMC	28.80±4.84	29.03±5.42	0.326
TUG	10.83±3.69	10.80±3.51	0.333
MMSE	13.92±4.03	17.90±4.84	0.013*
Coordenação (total)	11.92±1.83	13.40±1.17	0.031*
Esquema Corporal (total)	73.00±14.08	82.56±12.23	0.085

*p < 0.05

No que diz respeito ao IMC, no momento inicial (T0) a média é de 28.80±4.84 com um valor mínimo de 19.72 kg/m² e máximo de 35.08 kg/m². No momento final (T1) a média é de 29.03±5.42 com um valor mínimo de 19.66 kg/m² e máximo de 35.29 kg/m² (tabela 3).

Quanto ao TUG, no momento inicial, em média os participantes demoraram 10.83±3.69 segundos, e no momento final, em média demoraram 10.80±3.51, com um p=0.333.

Relativamente ao MMSE, no momento inicial (T0) pode-se verificar uma média de 13.92±4.03, e no momento final (T1) com uma média de 17.90±4.84, O resultado estatístico desta variável diz-nos que é um resultado estaticamente significativo (p=0.013).

Em relação às tarefas de coordenação, no momento inicial, os participantes obtiveram em média, um total de 11.92±1.83, e no momento final, uma média de 13.40±1.17. Demonstrando assim um resultado estatístico significativo, com p=0.031. Na tabela 4 foram também descritos os resultados obtidos na execução das tarefas de coordenação nos momentos de avaliação.

INCLUDiT III

Tabela 4 – Nº de sujeitos a realizar as tarefas de coordenação nos momentos T0 e T1, e respetivos resultados.

Tarefa de Co-ordenação	T0				T1			Resultado		
	a.	b.	c.	d.	a.	b.	c.	Piorou	Man-teve	Melhorou
Dedo ao nariz	6	6	0	0	9	1	0	0	7	3
Dedo ao dedo do terapeuta	9	3	0	0	10	0	0	0	8	2
Calcanhar ao joelho oposto	1	6	1	1	5	4	1	0	5	5
Movimentos dos m. Superiores	8	3	1	0	5	5	0	4	2	4
Movimentos dos m. Inferiores	6	5	1	0	6	4	0	0	4	6

- a. Realiza sem qualquer dificuldade
- b. Completa mas de forma imperfeita
- c. Tenta mais que uma vez mas está longe de completar
- d. Não há tentativa

No que diz respeito à avaliação do esquema corporal, no momento inicial (T0) verificou-se uma pontuação média total de 73.00 ± 14.08 , e no momento final (T1) de 82.56 ± 12.23 , sem significado estatístico ($p=0.085$).

Na tabela 5 foram também descritos os resultados obtidos na execução dos exercícios de esquema corporal nos momentos de avaliação.

INCLUDIT III

Tabela 5 – Média das pontuações e resultados dos sujeitos nos exercícios de Esquema Corporal nos momentos T0 e T1.

Exercícios de Esquema Corporal	T0	T1	Resultado		
			Piorou	Manteve	Melhorou
Noção corporal					
No próprio	18.67±1.78	19.40±1.35	0	5	5
No outro	16.50±2.84	18.40±1.65	1	3	6
Noção Espacial	7.25±1.14	7.30±0.95	2	6	2
Imitação corporal	4.17±0.94	4.50±1.43	2	2	6
Puzzle Corporal	1.92±1.24	3.30±1.25	0	2	8
Desenho Corporal	24.50±10.56	28.89±10.00	1	2	7

Relativamente à ausência dos participantes, durante as 8 sessões, pode-se verificar na tabela 6 que a média das faltas da amostra foi de 0.75 ± 1.60 , sendo que 75% dos indivíduos realizaram o programa em todos os dias que foram propostos.

Tabela 6 – Percentagem de faltas ao programa de intervenção.

Média	Valores	Frequência	Percentagem válida
	0	9	75.0
	1	1	8.3
0.75±1.60	3	1	8.3
	5	1	8.3
	Total	12	100.0

4. Discussão

O objetivo geral deste estudo era avaliar qual o efeito de um programa de intervenção em Fisioterapia e os seus resultados nas capacidades motora, cognitiva e social, ao nível do estado de saúde, funcionalidade, mobilidade, noção e esquema corporal, equilíbrio e coordenação e competências cognitivas.

Ao nível da mobilidade e funcionalidade, os resultados do TUG indicam que o programa não trouxe melhorias ou alterações significativas nesta população. Apesar destes resultados, estudos referem que o uso de exercícios ritmados com recurso a música, como os planeados, facilita o movimento, a iniciação da marcha e

INCLUDIT III

a sua velocidade (Hackney et al, 2007). No entanto a sua não influência nos resultados do TUG podem ser explicados pelos valores normais já existentes em T0, que indicavam logo à partida uma mobilidade e funcionalidade dentro dos valores normais, com reduzido risco de queda.

Relativamente à capacidade cognitiva, os resultados do MMSE permitem verificar uma alteração estatisticamente significativa, com valor de $p=0.013$, o que indica uma melhoria das competências cognitivas da amostra entre T0 e T1. Estes resultados vêm corroborar os estudos que defendem a existência de melhorias cognitivas com o exercício (Nelson et al, 2007; Deslandes, 2009).

Também na avaliação da coordenação motora, avaliada através de tarefas específicas de coordenação, se verificou um aumento estatisticamente significativo das pontuações, com valor de $p=0.031$. Estudos apontam para um aumento da coordenação motora através da atividade física, pois ao realizar movimentos articulares, o cérebro recebe uma informação sensorial e motora, regulando e adequando os impulsos musculares dinâmicos, o que se traduz numa melhoria da coordenação motora (Aparecida, 2010; Yen et al, 2009). Pensa-se que este aumento poderá ter sido devido ao programa propriamente dito mas também muito influenciado por outras atividades regulares que os participantes realizam diariamente.

Ao nível do esquema corporal, embora não haja uma melhoria significativamente estatística, os resultados mostram um aumento em todos os exercícios de esquema corporal. Estes resultados vêm demonstrar a importância do Fisioterapeuta consciencializar as vivências corporais, através de atividades sensório-motoras e perceptivo-motoras, de modo a aumentar os níveis de consciencialização e conceptualização corporal do sujeito (Silva e Martins, 2005). Almeida (2004) vai mais longe e afirma que a aquisição do Eu corporal, a descoberta do corpo e a representação que o individuo possui do seu corpo, são fatores decisivos na formação da própria personalidade, na elaboração das experiências e na organização da aprendizagem.

5. Conclusões

Com a aplicação deste programa pode-se concluir que a intervenção em Fisioterapia, nas áreas motoras, cognitivas e sociais têm resultados significativos na melhoria da coordenação motora e das competências cognitivas desta população.

Este estudo apresenta algumas limitações, tais como a dimensão da amostra, que poderá ser pouco representativa da população, que por si só já é tão diversificada, bem como o facto da própria amostra ser de conveniência. O período de intervenção poderá também ter sido curto, mas pelo facto de não ter sido feito

INCLUDIT III

follow-up não se pode garantir que os resultados obtidos se prolonguem no tempo. Ainda importa referir que os momentos de avaliação foram bastante influenciados pelo estado de humor, disposição e níveis de concentração dos participantes, o que pode ter interferido negativamente com os resultados.

Posto isto, há uma necessidade de mais investigação para aprofundamento do tema, de modo a compreender melhor quais os seus efeitos nesta população, e de dar a conhecer quer à comunidade, instituições e fisioterapeutas propriamente ditos, a importância de uma intervenção mais centralizada em questões do tipo relacionais, com um enfoque cognitivo e social, e não simplesmente motor, proporcionando assim maior qualidade de vida e manutenção das habilidades nesta população.

6. Referências Bibliográficas

Almeida, G. N. (2004). Intervenção Psicomotora: o aspecto psico-afectivo e relacional inerente à evolução da imagem do corpo: apresentação de um caso. *A Psicomotricidade*, n. 4, pp. 59-69.

Aparecida, L.D. (2010). A Importância da Coordenação Motora e seus rendimentos escolares. *Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP*. 2010:79-88.

Davidson, K. (1991). The role of physiotherapists in mental illness multidisciplinary teams. *Psychiatric Bull*; 15: 112-113.

Deslandes, A. et al (2009). Exercise and Mental Health: Many Reasons to Move. *Neuropsychobiology*; 59: 191-198.

Esteves, V. (2013). O esquema corporal e o desenvolvimento afetivo-sexual em adolescentes e adultos com Trissomia 21. Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora. Universidade de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Fox, K. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public Health Nutr*; 2(3A): 411-418.

Hackney ME, Kantorovich S, Levin R, Earhart GM. (2007). Effects of tango on functional mobility in Parkinson's disease: a preliminary study. *Journal of neurologic physical therapy: JNPT*. Vol. 31(4): 173-9. Epub 2008/01/04.

Kaur, J. et al (2013). Role of Physiotherapy in Mental Health Disorders. *Delhi Psychiatry Journal*; 16 (2): 404-408.

INCLUDIT III

Nelson M.E.; Rejeski W.J.; Blair S.N.; Duncan P.W.; Judge J.O.; King A.C.; et al. (2007). Physical activity and public health in older adults: recommendation from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Med Sci Sports Exerc.* Vol. 39(8): 1435-45. Epub 2007/09/01.

Oliveira, S.; Pinheira, V. (2014). Efeito de uma Classe de Movimento com Exercícios Ritmados na Coordenação em Pessoas Idosas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, nº 2, vol.1, p.113-118.

Salter, K. et al (2008). Outcome Measures in stroke Rehabilitation. *The Evidence-Based Review of Stroke Rehabilitation*: 21. Disponível em: www.ebrsr.com.

Silva, E. & Martins, R. (2005). Competências psicomotoras e capacidade grafomotora em crianças de idade pré-escolar. *A Psicomotricidade. Revista da Associação Portuguesa de Psicomotricidade*, nº5, Lisboa (pp. 22 - 31).

Stathoupoulou, G. et al (2006). Exercise interventions for mental health: a quantitative and qualitative review. *Clin Psychol Sci Pract*; 13: 180-193.

Vitório, M. (2012). A Eficácia da APPACDM de Castelo Branco, na inclusão de pessoas com Deficiência Mental. *Dissertação de Mestrado: Instituto Politécnico de Castelo Branco*.

Yen HC, Chen HL, Liu MW, Liu HC, Lu TW. (2009). Age effects on the inter-joint coordination during obstacle-crossing. *Journal of biomechanics.* Vol. 42(15): 2501-6. Epub 2009/08/12.

O Sentido Positivo para a Vida em Grávidas Toxicodependentes

Carolina Miguel Graça Henriques (Escola Superior de Saúde de Leiria, Instituto Politécnico de Leiria, carolina.henriques@ipleiria.pt)

Resumo:

Introdução: O processo de vinculação pré-natal da grávida toxicodependente tem sido pouco estudado, nomeadamente no que diz respeito aos fatores facilitadores e/ou inibidores deste processo. Envolve em riscos, quer para a mãe, quer para o feto, a gravidez na toxicodependência coloca enormes desafios aos profissionais de saúde.

Objetivos: - Conhecer algumas características sociodemográficas e clínicas das grávidas toxicodependentes; - Determinar o nível de vinculação pré-natal das grávidas toxicodependentes; - Conhecer a espiritualidade das grávidas toxicodependentes; - Verificar a relação entre o nível de vinculação pré-natal e algumas características sociodemográficas e clínicas das grávidas toxicodependentes; - Explorar a relação entre o nível de vinculação pré-natal e a espiritualidade das grávidas toxicodependentes.

Metodologia: Centrado na temática da vinculação pré-natal e espiritualidade em grávidas toxicodependentes realizou-se um estudo de natureza quantitativa, descritivo-correlacional. Aplicou-se a uma amostra de 103 grávidas toxicodependentes que frequentavam as consultas de vigilância de gravidez em maternidades centrais de Lisboa e Coimbra e em agrupamentos de centros de saúde, um questionário constituído por dados sociodemográficos, clínicos e pela escala 'Antenatal Emotional Attachment Scale'.

Resultados: Como principais resultados deste estudo, podemos referir que parecem ser fatores favoráveis a um maior nível de vinculação pré-natal, das grávidas toxicodependentes aos seus bebés: o estado civil, o número de consultas de vigilância pré-natal realizadas, a frequência de aulas de preparação para o parto e, finalmente, a espiritualidade destas mulheres.

Conclusões: Concluímos ser fundamental a prossecução de estudos nesta área, para que se possa melhorar as respostas assistenciais a estas mulheres, procurando ajudá-las nos processos de transição inerentes ao processo gravídico e à parentalidade.

Palavras-chave: Gravidez, Toxicodependência, Vinculação, Espiritualidade, Transição

Abstract:

Introduction: The process of pre-natal attachment of the pregnant addict has been poorly studied, particularly with regard to the factors that facilitate and/or inhibit the process. Covered in risks both for mother and fetus, pregnancy in drug addiction poses enormous challenges to the health professionals.

Objectives: - Know some sociodemographic and clinical characteristics of pregnant drug addicts; - Determine the level of prenatal attachment of pregnant addicts; - The spirituality of pregnant drug addicts; - Check the relationship between the level of prenatal attachment and some sociodemographic and clinical characteristics of pregnant drug addicts; - Explore the relationship between the level of prenatal bonding and spirituality of pregnant drug addicts.

Methodology: Centered on the theme of linking prenatal and spirituality in pregnant addicts there was a quantitative study, of correlational-descriptive nature, using a sample of 103 pregnant addicts, under medical

INCLUDIT III

surveillance at maternity hospitals located in Lisbon and Coimbra, as well as, located in groupings of Health Centres. We have applied a questionnaire consisting of demographic data, followed by the clinical scale "Antenatal Emotional Attachment Scale".

Results: The main results of this study, we can say that appear to be factors in favor of a higher level of prenatal attachment, pregnant drug users to their babies: marital status, number of prenatal surveillance consultations, the frequency of preparation classes for childbirth and finally the spirituality of these women.

Conclusions: We concluded that fundamental to pursue studies in this area, so that we can improve the care answers to these women, trying to help them in the transition processes inherent to the process pregnancy and parenting.

Keywords: Pregnancy, Addiction, Attachment, Spirituality, Transition

Introdução

A influência das interações pais/bebé no desenvolvimento social e afetivo da criança tem sido objeto de estudo de numerosos trabalhos nas últimas décadas. Estes estudos adotaram inicialmente uma perspectiva díade (em particular a díade mãe-bebé) e, mais recentemente, passaram a considerar a tríade mãe-pai-bebé, ou o grupo familiar como um todo (Brazelton & Cramer, 1993; Gomes-Pedro, 1985; Mazet & Stoleru, 2003; Sá, 1997; Silva, 2006).

O conceito de vinculação enquadra-se na teoria da vinculação, que nasceu do trabalho de John Bowlby e de Mary Salter Ainsworth, tendo como principal objetivo a compreensão do fenómeno pelo qual o recém-nascido e a mãe estabelecem entre si laços afetivos e privilegiados.

A espiritualidade sempre fez parte da história da humanidade, principalmente quando os indivíduos enfrentam novos desafios inerentes à própria condição humana, ou quando estão perante situações de vida de alguma complexidade. Segundo Pinto e Pais-Ribeiro (2007), as relações entre a espiritualidade e a saúde emergem como uma área importante na investigação atual, tanto no âmbito das ciências humanas, como no das ciências naturais.

Tendo por base o exposto, surgiu a necessidade e a inquietação científica do investigador, em conhecer alguns aspetos relacionados com a vinculação das grávidas toxicodependentes, com vista a um contributo no domínio da saúde da mulher, centrando-nos nas questões de partida: Que vinculação têm ao seu bebé as grávidas toxicodependentes? Que fatores podem interferir (aumentando ou diminuindo) a vinculação destas grávidas ao seu bebé? Que espiritualidade têm as mulheres toxicodependentes no seu processo gravídico? De que forma se relaciona a vinculação destas grávidas ao seu bebé com a espiritualidade das mesmas?

INCLUDIT III

Assim, decidimos realizar o presente estudo intitulado 'O Sentido Positivo para a Vida em Grávidas Toxicodependentes.'

Enquadramento teórico

A gravidez é um processo que dá origem a uma nova vida e que modifica irremediavelmente a identidade, papéis e funções da mãe, bem como de toda a família (Relvas, 1996, as cited in Canavarro, 2001). A gravidez comporta, portanto, grandes e importantes mudanças para a mulher. Essas mudanças compreendem a irreversibilidade de processos físicos, inerentes à gravidez, que quando bem-sucedida conduz, inevitavelmente, ao trabalho de parto e ao nascimento de uma vida, que conseqüentemente obriga a uma reformulação de identidade, de papéis e funções de mãe.

Segundo Fonseca (2005, p. 162), entende-se por "transição" acontecimentos de vida que "suscitam em regra situações de stress e originam novos padrões de vida, exigindo a implementação de esforços adaptativos de maior ou menor grau de dificuldade." Ao longo da evolução humana a pessoa experimenta mudanças e transições (Meleis et al., 2000). A transição é iniciada, em alguns casos, por acontecimentos sob os quais não há controlo individual, enquanto que, noutros casos, pode ser procurada deliberadamente ou acontecer, nomeadamente através de eventos como a gravidez. Nas mulheres grávidas toxicodependentes, e tendo por base a teoria das transições de Afaf Meleis (2000), a transição remete para uma mudança significativa na vida destas mulheres, através da alteração de processos, de papéis e estados, como resultado de estímulos e de novos conhecimentos, o que poderá ter como consequência a mudança de comportamentos e uma outra definição de si no contexto social.

Na mulher toxicodependente alguns fatores podem, numa primeira abordagem, serem limitadores para o processo de ligação materno-fetal, ou de vinculação pré-natal, já que muitas vezes a gravidez surge nestas mulheres de forma não planeada e não desejada, a história de vida pessoal e familiar não é facilitadora e o início da vigilância da gravidez inicia-se na maioria das situações tardiamente, o que de certa forma limita temporalmente um desenvolvimento harmonioso do processo vinculativo.

Pouco se sabe ainda hoje da ligação e do processo de vinculação pré-natal que as mulheres toxicodependentes desenvolvem quando estão grávidas. Apesar de alguma investigação feita neste domínio, segundo Cardoso (2004), os estudos que incidem sobre a gravidez nas mulheres toxicodependentes enfatizam sobretudo as implicações e necessidades de tratamento da mulher em função da criança, estando praticamente

INCLUDIT III

ausente uma linha de investigação que tenha como foco de atenção a mulher toxicodependente como pessoa. Esta investigadora constatou ainda, que muitos estudos específicos com mulheres grávidas pouco se centram na perspetiva do significado da maternidade para a mulher, no entanto, os trabalhos sobre mulheres toxicodependentes, em Portugal, focam essencialmente os planos biológico e reprodutivo das mulheres toxicodependentes, centrando-se nos efeitos da substância na gravidez, parto e crianças e nos respetivos cuidados médicos e a nível psicossocial (Esteves, 1997; Flores et al., 1995; Frazão, et al., 2001; Marcelino, 1995).

Metodologia

O estudo aqui apresentado teve como amostra 103 grávidas toxicodependentes que frequentavam as consultas de vigilância de gravidez em maternidades centrais de Lisboa e Coimbra e em agrupamentos de centros de saúde pertencentes à Administração Regional de Saúde do Centro e Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo. O processo de amostragem utilizado foi do tipo não probabilístico acidental ou de conveniência. Neste contexto, afigurou-se relevante desenvolver uma investigação com os seguintes objetivos: - Conhecer algumas características sociodemográficas e clínicas das grávidas toxicodependentes que frequentam as consultas de vigilância de gravidez em maternidades centrais de Lisboa e Coimbra e em agrupamentos de centros de saúde pertencentes à Administração Regional de Saúde do Centro e Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo; - Determinar o nível de vinculação pré-natal das grávidas toxicodependentes que frequentam as consultas de vigilância de gravidez em maternidades centrais de Lisboa e Coimbra e em agrupamentos de centros de saúde pertencentes à Administração Regional de Saúde do Centro e Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo; - Conhecer a espiritualidade das grávidas toxicodependentes que frequentam as consultas de vigilância de gravidez em maternidades centrais de Lisboa e Coimbra e em agrupamentos de centros de saúde pertencentes à Administração Regional de Saúde do Centro e Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo; - Verificar a relação entre o nível de vinculação pré-natal e algumas características sociodemográficas e clínicas das grávidas toxicodependentes que frequentam as consultas de vigilância de gravidez em maternidades centrais de Lisboa e Coimbra e em agrupamentos de centros de saúde pertencentes à Administração Regional de Saúde do Centro e Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo; - Explorar a relação entre o nível de vinculação pré-natal e a espiritualidade das grávidas toxicodependentes que frequentam as consultas de vigilância

INCLUDIT III

de gravidez em maternidades centrais de Lisboa e Coimbra e em agrupamentos de centros de saúde pertencentes à Administração Regional de Saúde do Centro e Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo.

Recorreu-se à metodologia quantitativa, através de um estudo correlacional (Fortin, 2009), com aplicação, num momento único, de um questionário constituído por dados sociodemográficos e clínicos, da 'Antenatal Emotional Attachment Scale' (Condon, 1993), traduzida e validada para a população portuguesa por Gomez e Leal (2007), e da 'Escala de Avaliação da Espiritualidade em Contextos de Saúde', elaborada e validada para a população portuguesa por Pinto e Pais-Ribeiro (2007). A recolha de dados decorreu entre os meses de agosto a novembro de 2012. Foram tidos em consideração todos os procedimentos formais e éticos. Assim, foram realizados os pedidos de autorização para a realização da investigação nas diferentes instituições de saúde, tendo a mesma sido autorizada e aprovada pelas diferentes comissões de ética e conselhos de administração.

Cada grávida teve a liberdade de decidir sobre a dimensão da informação a fornecer no questionário, assim como teve direito ao anonimato ao longo da investigação, bem como na divulgação dos resultados. Foi elaborado o termo de consentimento informado que foi entregue a cada participante, após terem tido conhecimento dos objetivos deste estudo. No que concerne à participação das grávidas no estudo, esta foi de forma voluntária e não foi utilizado nenhum meio para influenciar a sua decisão. Foi-lhe explicado que podiam recusar participar no estudo a qualquer momento e que todo o material recolhido tem apenas os fins acordados e não outros.

Resultados

Caracterização da Amostra

Verificamos que, no que diz respeito à idade das grávidas toxicodependentes que participaram no nosso estudo, a mesma é em média de 28,04 anos ($\sigma=3,78$), sendo que maioritariamente as mesmas eram solteiras. No que concerne à escolaridade das grávidas toxicodependentes, 38,8% ($n_i=40$) possuíam o ensino secundário, 30,1% ($n_i=31$) destas, o 2º ciclo de escolaridade e somente 9,7% ($n_i=10$) referiram ter como escolaridade o ensino pós secundário e 4,9% ($n_i=5$) ensino de nível superior (bacharelato). Maioritariamente, as grávidas toxicodependentes que fizeram parte deste estudo encontravam-se desempregadas (54,4%; $n_i=56$) e 37,9% ($n_i=39$) estava empregada por conta de outrem.

INCLUDIT III

Face à área de residência das mulheres grávidas toxicodependentes, observa-se, pelos dados obtidos, que grande parte destas residia na cidade. Quanto à distância da residência destas mulheres aos serviços de saúde, 63,1% das participantes referiram que distavam entre os 5 a 25 Km. Quando questionadas sobre o grau de satisfação face ao acesso aos cuidados de saúde, as grávidas toxicodependentes revelaram, em grande parte, que estavam satisfeitas. Não podemos deixar de realçar que a maioria das nossas grávidas toxicodependentes vivia relativamente perto dos serviços de saúde, o que poderá possibilitar uma relação mais próxima e um maior acompanhamento por parte dos serviços de saúde a estas utentes. Verificamos, ainda, na nossa investigação, que a larga maioria das grávidas toxicodependentes que fizeram parte do estudo coabitavam com os seus pais, e 18,4% com o conjugue/parceiro. Relativamente à qualidade da relação que tinham com as pessoas com quem coabitavam, em grande percentagem, a mesma era considerada como má, tendo-se verificado que nenhuma grávida classificou a relação que detinha com as pessoas com quem coabitava como muito boa. Em relação ao número de dias a que as grávidas toxicodependentes estavam ao abrigo do programa de substituição de narcóticos, o mesmo era de aproximadamente oito (8) meses. Face ao local em que lhes era administrado a metadona, observou-se que maioritariamente a administração ocorria nos hospitais ou maternidades. Na maioria dos casos, quem acompanhava as grávidas toxicodependentes para a administração da metadona eram os seus pais, sendo normalmente o enfermeiro, o profissional de saúde que a realizava. Questionadas as grávidas toxicodependentes, face ao número de consumos de drogas ocorridos desde que estavam ao abrigo do programa de substituição de narcóticos, verificou-se que a média obtida era de 0,81 consumos, tendo-se verificado o número máximo de três consumos de drogas pelas grávidas toxicodependentes, em simultâneo com a ingestão de metadona.

No que concerne ao planeamento da gravidez atual, a larga maioria das grávidas toxicodependentes referiram que a mesma não foi planeada, sendo que 63,1% das grávidas toxicodependentes mencionaram não ter desejado a gravidez, no entanto 36,9% referiram que 'desejaram ser mães'.

Em média, as grávidas toxicodependentes no momento de colheita de dados tinham 23 semanas de gestação, ressalvando que todas as participantes deste estudo só estavam grávidas de um único feto e a maioria destas nunca realizaram ou sofreram um aborto.

Se para algumas mulheres grávidas toxicodependentes (22,3%; ni=23) o seu filho era sinónimo de esperança, para outras ele significava mudança e sonho. No entanto, para algumas destas mulheres o mesmo significava dificuldades, incerteza, medo, pesadelo, pânico, problema ou não significa absolutamente nada.

INCLUDIT III

- Nível de vinculação pré-natal das grávidas toxicodependentes

No que concerne ao nível de vinculação pré-natal das mulheres grávidas toxicodependentes, observamos que o nível médio de vinculação pré-natal é de 56,57, com um desvio padrão de 21,27. Considerando que quanto maior o valor obtido, maior o nível de vinculação pré-natal, e atendendo que o valor máximo da escala é de 85 e tendo como referencia o valor médio ($X_{\text{méd.}}=51,00$), podemos considerar que o nível global de vinculação pré-natal ao seu bebé das mulheres grávidas toxicodependentes que estão integradas num programa de reabilitação e de substituição de narcóticos é satisfatório (Tabela 1).

Tabela 1 - Caracterização da amostra em relação ao nível de vinculação pré-natal.

Nível de Vinculação Pré-Natal	(\bar{X})	(Md)	(Mo)	(σ)	($X_{\text{mín.}}$)	($X_{\text{máx.}}$)	n
Vinculação Pré-Natal	56,57	60,00	81,00	21,27	26,00	83,00	103

- Espiritualidade das grávidas toxicodependentes

Face à análise dos resultados obtidos pela aplicação da Escala de Avaliação da Espiritualidade em Contextos de Saúde, verificamos que, para a afirmação 'As minhas crenças espirituais/religiosas dão sentido á minha vida' 38,8% (ni=40) das grávidas toxicodependentes não concordava com a mesma, no entanto, 30,1% (ni=31) referiu que concordava plenamente. Quanto à asserção 'A minha fé e crenças dão-me forças nos momentos difíceis', é interessante observarmos que 30,1% (ni=31) das grávidas toxicodependentes referia que concordava plenamente e 27,2% (ni=28) concordava bastante. Em relação à afirmação 'Vejo o futuro com esperança', se, por um lado, 39,8% (ni=41) das grávidas toxicodependentes está plenamente de acordo, já 38,8% (ni=40) não concorda. Para a afirmação 'Sinto que a minha vida mudou para melhor', verificamos que 43,7% (ni=45) não concordava com a mesma, no entanto, 39,8% (ni=41) concordava plenamente. Em relação à asserção 'Aprendi a dar valor às pequenas coisas da vida' 39,8% (ni=41) das grávidas toxicodependentes estava plenamente de acordo e 21,4% (ni=22) concordava bastante, embora 20,4% (ni=21) não concordasse.

Ainda dentro da apresentação dos resultados relativos à espiritualidade presente nas grávidas toxicodependentes que fizeram parte deste estudo (Tabela 2), obtivemos uma média de 13,06 ($\sigma=5,89$) para o total da escala, com um valor mínimo ($X_{\text{mín}}$) de 5,00 e um valor máximo ($X_{\text{máx}}$) de 20,00 (Tabela 2). Tendo por base o valor médio ($X_{\text{méd}}=12,5$) para esta escala, o valor de média encontrado está ligeiramente acima do

INCLUDIT III

mesmo, revelando que a espiritualidade está presente nas grávidas toxicodependentes, traduzindo que estas buscam um sentido para a sua vida e têm esperança no futuro. O surgimento de uma gravidez não planejada na mulher grávida toxicodependente pode ser fator de crescimento pessoal podendo ainda traduzir-se num novo sentido para a vida, implicando o estabelecimento de novas prioridades, encontrando uma carga afetiva que possa gerar energia focalizada na resolução do problema.

Tabela 2 - Caracterização da amostra em relação à espiritualidade.

Espiritualidade	(\bar{X})	(Md)	(Mo)	(σ)	(Xmín.)	(Xmáx.)	n
Escala da Espiritualidade	13,06	14,00	20,00	5,89	5,00	20,00	103

- Testes de Hipóteses

H1.1 Existem diferenças estatisticamente significativas no nível de vinculação pré-natal em função do estado civil das grávidas toxicodependentes.

Através do teste de Kruskal-Wallis verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas no nível de vinculação pré-natal em função do estado civil das grávidas toxicodependentes que fizeram parte deste estudo ($\chi^2=23,813$; $p \leq 0,000$). Assim, pela análise dos resultados obtidos (Tabela 3), verifica-se que as grávidas toxicodependentes casadas ou em união de facto revelaram um maior nível de vinculação pré-natal (média de ordens=74,23), quando comparadas com as grávidas toxicodependentes solteiras (média de ordens=43,77) ou com as grávidas toxicodependentes separadas/divorciadas (média de ordens=39,88).

INCLUIII III

Tabela 3 - Resultados da aplicação do Teste de Kruskal-Wallis para comparar o nível de vinculação pré-natal em função do estado civil.

Estado Civil		ni	Média de Ordens	χ^2	p
Vinculação Pré-Natal	Solteira	56	43,77	23,813	0,000
	União de facto/Casada	30	74,23		
	Separada/Divorciada	17	39,88		
Total		103			

H1.2 Existem diferenças estatisticamente significativas no nível de vinculação pré-natal em função do número de consultas de vigilância pré-natal realizadas pelas grávidas toxicodependentes.

Para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas no nível de vinculação pré-natal em função do número de consultas de vigilância pré-natal realizadas pelas grávidas toxicodependentes, utilizámos o Teste de Kruskal-Wallis (Tabela 4), observando-se pela aplicação do mesmo que existem diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2=24,523$; $p\leq 0,000$). Assim, pela análise dos resultados obtidos, as grávidas toxicodependentes que realizaram mais de 6 consultas de vigilância pré-natal apresentaram maiores níveis de vinculação pré-natal (média de ordens=92,50), seguindo-se as grávidas toxicodependentes que realizaram entre 3 a 6 consultas de vigilância pré-natal (média de ordens=53,93). As grávidas toxicodependentes que realizaram menos de 3 consultas são as que revelam menores níveis de vinculação pré-natal (média de ordens=23,21).

Tabela 4 - Resultados da aplicação do Teste de Kruskal-Wallis para comparar o nível de vinculação pré-natal em função do número de consultas de vigilância pré-natal.

Número de consultas de vigilância pré-natal realizadas		ni	Média de Ordens	χ^2	p
Vinculação Pré-Natal	Menos de 3	14	23,21	24,523	0,000
	Entre 3 e 6	83	53,93		
	Mais de 6	6	92,50		
Total		103			

INCLUDIT III

H1.3 Existem diferenças estatisticamente significativas no nível de vinculação pré-natal em função da frequência de aulas de preparação para o parto, pelas grávidas toxicodependentes.

Pela apreciação da tabela 5, que expressa os resultados que resultam da aplicação do Teste U de Mann-Whitney no nível de vinculação pré-natal em função da frequência de aulas de preparação para o parto pelas grávidas toxicodependentes, verifica-se que existem diferenças estatísticas significativas ($U=192,000$; $p\leq 0,000$). Podemos verificar que as grávidas que frequentaram aulas de preparação para o parto mostram maiores níveis de vinculação pré-natal (média de ordens=71,63) quando comparadas com as grávidas que não frequentaram (média de ordens=27,67).

Tabela 5 - Resultados da aplicação do Teste U de Mann-Whitney para comparar o nível de vinculação pré-natal em função da frequência de aulas de preparação para o parto.

	Frequência de Aulas de Preparação para o Parto	ni	Média de Ordens	U	Z	p
Vinculação Pré-Natal	Não	46	27,67	192,000	-7,447	0,000
	Sim	57	71,63			
Total		103				

H2. Existe correlação estatisticamente significativa entre o nível de vinculação pré-natal e a espiritualidade das grávidas toxicodependentes estudadas.

Através dos coeficientes de correlação de Spearman (Tabela 6), verificamos que existe correlação estatisticamente significativa entre o nível de vinculação pré-natal e a espiritualidade. Desta forma face ao exposto, quanto maior a espiritualidade das grávidas toxicodependentes maior o nível de vinculação pré-natal ao seu bebé ($r_s= 0,896$; $p\leq 0,000$), já que a correlação é positiva.

Tabela 6 - Resultados da aplicação da Correlação de Spearman entre o nível de vinculação pré-natal e a espiritualidade.

Correlação de Spearman entre o nível de vinculação pré-natal e a espiritualidade	r_s	p
Vinculação Pré-Natal	0,896	0,000
Total	103	

Conclusão

Em relação ao nível global de vinculação pré-natal ao seu bebé, por parte das mulheres grávidas toxicodependentes que estão integradas num programa de reabilitação e de substituição de narcóticos, podemos considerar, atendendo ao valor da média obtido, que este é satisfatório. Os resultados por nós obtidos mostram também que a espiritualidade é uma dimensão presente na vida destas mulheres.

Concluimos que existem diferenças estatisticamente significativas no nível de vinculação pré-natal em função do estado civil das grávidas toxicodependentes, em que, as grávidas toxicodependentes casadas ou em união de facto, ao abrigo do programa de substituição de narcóticos, revelaram um maior nível de vinculação pré-natal.

Conclui-se, que existem diferenças estatisticamente significativas no nível de vinculação pré-natal em função do número de consultas de vigilância pré-natal realizadas pelas grávidas toxicodependentes, sendo as grávidas toxicodependentes que realizaram mais de seis consultas de vigilância pré-natal as que apresentaram maiores níveis de vinculação pré-natal. Analisamos ainda, que as grávidas que frequentaram aulas de preparação para o parto mostraram maiores níveis de vinculação pré-natal. Embora não possamos comparar estes dados com nenhuma investigação, já que não encontramos nenhum estudo em que esta variável fosse referenciada, pudemos concluir que o acompanhamento muito próximo e a inserção destas mulheres em programas de preparação para a parentalidade são fundamentais para o desenvolvimento das suas competências enquanto mães e para o processo de vinculação ao seu bebé.

Podemos ainda concluir, que existe relação entre o nível de vinculação pré-natal e a espiritualidade, sendo que, quanto maior a espiritualidade das grávidas toxicodependentes que participaram no nosso estudo, maior o nível de vinculação pré-natal ao seu bebé.

Como sugestões de ordem prática, esta investigação permite-nos dizer que parece ser fundamental a incorporação das mulheres toxicodependentes, estando ou não grávidas, em programas multidisciplinares de reabilitação da toxicodependência. Por outro, e numa situação de gravidez, estas mulheres deverão estar sujeitas a um estreito programa de dissuasão da toxicodependência, aliado a um programa de preparação para a parentalidade, que vise o desenvolvimento de competências psicoafectivas e cognitivo-motoras, com o objetivo último de ajudar estas mulheres a 'aprenderem e tornarem-se mães'.

INCLUDIT III

Referências bibliográficas

Brazelton, T. & Cramer, B. (1993). A relação mais precoce. Lisboa, Terramar.

Canavarro, M. (2001). Gravidez e maternidade: Representações e tarefas de desenvolvimento. In: Canavarro M. (Ed.). Psicologia da Gravidez e da Maternidade (pp. 17-49). Coimbra: Quarteto Editora.

Cardoso, S. (2004). Mulheres Toxicodependentes. O Género na Desviância. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na Área de Especialização em Comportamento Desviante/Toxicodependências. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Condon, J. (1993). The assessment of antenatal emotional attachment: Developments of a questionnaire instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 66, 167-183.

Esteves, M. (1997). Relações Perigosas. As companheiras dos dependentes de opiáceos: Contribuição para o seu estudo. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.

Flores, I., et al. (1995). Toxicodependência, epidemiologia e morbidade e mortalidade neonatal e infantil. *Toxicodependências*, 3, 37-45.

Fonseca, A. (2005). Desenvolvimento humano e o envelhecimento. Manuais Universitários 35. Lisboa: Climepsi Editora.

Fortin, MF. (2009). Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação. Loures: Lusodidacta.

Frazão, C., et al. (2001). Mulher toxicodependente e o planeamento familiar, a gravidez e a maternidade. Lisboa: Fundação Nossa Sr^a Bom Sucesso.

Gomes-Pedro, J. (1985). A relação mãe-filho: influência do contacto precoce no comportamento da díade. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Gomez, R. & Leal, I. (2007). Vinculação parental durante a gravidez. Versão Portuguesa da forma materna e paterna da Antenatal Emotional Attachment Scale. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8 (2), p. 153-165.

Retrieved from www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v8n2/v8n2a01.pdf.

Marcelino, M. (1995). As mulheres e as (toxicodependências). Lisboa: Comissão para a Igualdade das Mulheres-Ministério do Emprego e Segurança Social.

INCLUDIT III

Mazet, P. & Stoleru, S. (2003). *Psicopatologia do lactente e da criança pequena*. Lisboa: Climepsi Editores.

Meleis, A., et al. (2000). Experiencing transition: an emerging middle-range theory. *Advances Nursing Science*, 23 (1), 12-28.

Pinto, C. & Pais-Ribeiro, J. (2007). Construção de Uma Escala de Avaliação da Espiritualidade em Contextos de Saúde. *Arquivos de Medicina*, 21 (2), 47-53.

Sá, E. (1997). *A maternidade e o bebé*. Lisboa: Fim de Século Edições.

Silva, A. (2006). *Cuidar do Recém-Nascido – O Enfermeiro como Promotor das Competências Parentais*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Comunicação em Saúde. Lisboa, Universidade Aberta. Retrieved from <http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/726/1/LC169.pdf>.

Caraterização dos utilizadores e razões da utilização do NVDA

Luís Manuel Silva Ferreira (Membro do IACT - inclusão e acessibilidade em ação, Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo:

A fim de determinar as razões da utilização deste leitor de ecrã, efetuou-se um estudo exploratório de dados com recurso a métodos quantitativos e qualitativos. Foram efetuados questionários a 17 utilizadores do Non Visual Desktop Access e foi possível verificar que este leitor é utilizado para diversas funções: exercer a sua profissão, navegar na Internet e ocupação dos tempos livres. Apenas 23,5% dos participantes utilizam em exclusivo o Non Visual Desktop Access

Entre os fatores analisados, a idade e as habilitações literárias parecem influenciar a utilização do Non Visual Desktop Access, sendo os utilizadores mais velhos e com menos habilitações literárias aqueles que se sentem mais satisfeitos com o este leitor de ecrã e que o utilizam durante mais tempo sempre que acedem ao computador.

Palavras-chave: informação visual, leitor de ecrã, linhas braille, sintetizadores de voz, deficiência visual.

Summary:

Access to visual information can be done through screen readers, which can work with speech synthesizers or braille. One of these screen readers, Non Visual Desktop Access is a free and open source.

In order to determine the reasons for using this screen reader, we performed an exploratory data using the quantitative and qualitative methods. Questionnaires were made to 17 users of Non Visual Desktop Access and was possible to verify that this player is used for various functions: work, surf the Internet and use of free time. Only 23.5% of participants used exclusively Non Visual Desktop Access.

Among the factors analyzed, age and educational attainment appear to influence the use of Non Visual Desktop Access, being older users and those with fewer qualifications who feel more satisfied with Non Visual Desktop Access and using it for longer when accessing the computer.

Keywords: braille displays, screen reader, speech synthesizers, visual impairment, visual information

1. Introdução

A deficiência visual (DV) causa grandes limitações no acesso à informação visual. Grande parte dessa informação existe unicamente em suporte informático, o que à partida pode ser um grande constrangimento para uma pessoa cega ou com baixa visão grave.

Devido a esse constrangimento, há Já algumas décadas que se iniciou o desenvolvimento de softwares para tornar o computador acessível às pessoas com DV.

INCLUIÇÃO III

Esses softwares têm permitido o acesso à informação visual por parte de pessoas com DV, uma vez que permitem ler o ecrã através da sua ampliação, leitura sonora do texto do ecrã ou codificação em braille através de linhas braille.

Porém o custo desses softwares coloca um entrave à maioria dessas pessoas. Esse entrave começou a ser já ultrapassado devido ao surgimento de leitores de ecrã de distribuição gratuita e código aberto.

Um desses leitores de ecrã é o Non Visual Desktop Access (NVDA). Este estudo visa caracterizar os utilizadores deste leitor de ecrã, conhecer o grau de satisfação dos utilizadores do NVDA e identificar as vantagens e as desvantagens que os utilizadores consideram relevantes em relação à sua utilização.

1.1. O acesso à informação pelas pessoas com deficiência visual

As dificuldades causadas pela DV no acesso à informação visual podem ser resolvidas com a ajuda de tecnologias específicas (Guerreiro, 2000). Desta forma e segundo o mesmo autor, atualmente, as pessoas com DV podem ter acesso à informação e à cultura em igualdade de circunstâncias com os outros cidadãos devido às tecnologias que permitem acessibilidade à informática e à telemática.

Essa acessibilidade pode fazer-se através de leitores de ecrã, os quais podem ter como output linhas braille ou sintetizadores de voz. (Hersh, M. & Johnson, M., 2008).

No entanto, o alto custo de uma linha braille, e os níveis baixos de conhecimento do sistema braille, sobretudo dos cegos tardios fazem com que os sintetizadores de voz tenham uma utilização muito superior à utilização de linhas braille (Hersh, M. & Johnson, M., 2008).

Algumas pessoas que ainda possuem alguma visão funcional utilizam ampliadores de ecrã, mas também gostam de ter um sintetizador (Hersh, M. & Johnson, M., (2008).

Esse facto pode ser comprovado através de um estudo realizado no Brasil por Caselli (2007), o qual levou à conclusão que, em relação às pessoas com baixa visão, 55% utilizam ampliadores de ecrã para aceder à informação visual do computador, enquanto 45% utilizam leitores de ecrã.

Ainda segundo o estudo de Caselli (2007), a totalidade das pessoas cegas utilizava sintetizadores de voz. Os únicos participantes deste estudo que, por vezes usavam, o braille para aceder à informação visual eram pessoas cegas congénitas.

INCLUDIT III

Uma das grandes limitações das pessoas com DV é a dificuldade em adquirir os produtos de apoio para o acesso à informação visual devido ao seu custo elevado e ao facto dessas pessoas, na sua maioria, terem dificuldades económicas.

O Decreto-Lei 93/2009 de 16 de abril, veio regulamentar a atribuição de produtos de apoio, nas quais se enquadram os softwares e equipamentos específicos que permitem às pessoas com DV acederem ao computador. No entanto, o referido Decreto-Lei estabelece que o apoio financeiro a esses produtos de apoio depende de um de três ministérios: Segurança Social, Saúde ou Educação e visa a habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência com vista ao estabelecimento da igualdade de oportunidades e da justiça social. A atribuição dos produtos de apoio depende não só da prescrição de técnicos e especialistas, mas também do Orçamento de Estado, pelo que nem todas as pessoas com deficiência que necessitam destes produtos de apoio o conseguem.

1.2. O NVDA

A partir de 2006, a NV ACCESS, uma organização australiana sem fins lucrativos, que sobrevive graças a doativos, passou a disponibilizar no seu site; <http://www.nvda-project.org/> o NVDA que se caracteriza por ser um leitor de ecrã que funciona em ambiente Microsoft Windows, é gratuito, de código aberto, pode funcionar com linhas braille e com sintetizadores de voz, (o NVDA inclui o espiac), mas pode funcionar com as vozes sapi5 e Acapela.

Está disponível em mais de 35 idiomas e cada nova versão possui sempre a possibilidade de ser instalável ou portátil, podendo ser transportado numa Pen Drive.

Webaim (2012) publicou no site: <http://webaim.org/projects/screenreadersurvey4/> um estudo onde participaram 1782 utilizadores de leitores de ecrã – 73,1% dos quais norte-americanos, 15,4% europeus e 0,9% sul-americanos.

Este estudo permitiu concluir que, o JAWS é o leitor de ecrã mais utilizado com 49,1%, dos participantes seguido pelo NVDA com 13,7%, o Window-Eyes com 12,3%, o System Access To Go, um leitor de ecrã de baixo custo de aquisição, era utilizado por 10,4% dos utilizadores. No entanto, se se considerar como leitor utilizado, independentemente de ser ou não o leitor mais utilizado, verifica-se que o JAWS é utilizado por 63,7% dos participantes, o NVDA é utilizado por 43,0%, o VoiceOver é usado por 30,7%, o System Access é usado por 22,1% dos indivíduos e o Window-Eyes por 20,7% dos participantes.

2. Método

Os objetivos deste estudo foram determinar o perfil dos utilizadores do NVDA e os motivos que os levaram a utilizar este leitor de ecrã.

Participaram neste estudo 17 indivíduos com deficiência visual dos géneros masculino e feminino e residentes em Portugal e no Brasil.

Para a obtenção dos dados foi elaborado um inquérito por questionário. Este dividiu-se em três partes: a primeira parte é constituída por questões de identificação dos participantes, umas de resposta aberta (idade, grau académico e profissão) e outras de resposta fechada (país e género). O objetivo destas questões era saber em que medida elas influenciam a utilização do NVDA.

O segundo grupo era constituído por questões que se referem à utilização deste leitor de ecrã e era constituído por questões de resposta fechada (finalidades de utilização, utilização de outros leitores e grau de satisfação do NVDA) e por questões de resposta aberta (ano em que começou a utilizar este leitor de ecrã, percentagem de utilização do NVDA, o grau de utilização e qual o leitor que utiliza com mais frequência). Os objetivos destas questões eram: identificar as razões da utilização do NVDA e o grau de satisfação que os utilizadores têm em relação a este.

O terceiro grupo era constituído por duas questões de resposta aberta (quais as vantagens e quais as desvantagens do NVDA). O objetivo era ajudar a perceber, o que os utilizadores consideravam ser inovador no NVDA em relação a outros leitores de ecrã e quais as desvantagens o mesmo tem em relação a outros leitores de ecrã.

Em junho de 2012, o questionário foi colocado online no site: www.lerparaver.com na secção blogues e enviado por email a associações de ou para pessoas cegas ou com baixa visão e a instituições ligadas à reabilitação e formação profissional de pessoas com deficiência visual de Portugal, do Brasil e dos países africanos de língua oficial portuguesa. Entre junho e outubro de 2012, foram recebidos dezassete questionários válidos oriundos de Portugal e do Brasil.

As questões do questionário permitiram a criação das seguintes variáveis qualitativas nominais: país, género, finalidades de utilização do NVDA, utilização exclusiva do NVDA, utilização de outros leitores de ecrã, leitor que utiliza com mais frequência, vantagens e desvantagens do NVDA; grau académico, profissão e grau de

INCLUDIT III

satisfação são variáveis qualitativas ordinais e as variáveis idade, ano em que iniciou a utilização do NVDA e percentagem de utilização do NVDA são variáveis quantitativas.

Neste estudo exploratório foi utilizado o método quantitativo para análise dos dados das questões de resposta fechada, com recurso ao SPSS (Statistical Package for the Social Science) 19. Nas questões de resposta aberta foi utilizado o método qualitativo para análise do conteúdo das respostas, as quais foram categorizadas e tratadas no SPSS também.

Foi feita estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, medidas de tendência central e de dispersão) e estatística inferencial com testes não paramétricos com um grau de significância de 0.05: teste do qui-quadrado, em particular o teste exato de Fisher para o cruzamento das variáveis nominais, teste Mann-Whitney para o cruzamento de variáveis nominais com variáveis ordinais ou quantitativas e teste do coeficiente de correlação de Spearman para o cruzamento das variáveis ordinais e/ou quantitativas.

3. Apresentação de resultados

De acordo com a tabela I, 64,7% dos participantes residia em Portugal e é do género masculino. 23,5% eram do género feminino.

Tabela 1: Frequências absolutas e relativas da distribuição por género e por país onde residem os participantes.

Género	País de residência				N = 17	100,0%
	Portugal		Brasil			
Feminino	2	11,8%	2	11,8%	4	23,5%
Masculino	11	64,7%	2	11,8%	13	76,5%
Género	13	76,5%	4	23,6%	17	100,0%

Considerando os dados da tabela II, a média da idade dos participantes era de 45,65. A mediana era de 45 e a moda mais baixa era de 44. O indivíduo mais novo tinha 28 anos e o mais velho tinha 60 anos. O desvio padrão era de 8,185.

INCLUDIT III

Tabela 2: Medidas descritivas de tendência central (média, moda e mediana) e de dispersão (desvio padrão, mínimo e máximo) da idade dos participantes.

	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
N = 17						
	45,65	45	44*	28	60	60

A tabela III mostra que 58,8% dos participantes tinham uma licenciatura. Não existia nenhum participante com habilitações académicas inferiores ao 3.º Ciclo do Ensino Básico (9.º Ano). A equivalência de habilitações entre Portugal e o Brasil utilizada neste estudo foi o constante na portaria 699/2006 de 12 de julho.

Tabela 3: Frequências absolutas e relativas das habilitações dos participantes.

Habilitações	N = 17	100,00%
3.º. Ciclo do Ensino Básico ou Ensino Elementar (8.ª. Série)	2	11,8%
Ensino Secundário ou Ensino Médio (3.ª. Ou 4.ª.) série	4	23,5%
Licenciatura ou curso superior	10	58,8%
Mestrado	1	5,9%

A tabela IV mostra o enquadramento profissional dos participantes, considerando o agrupamento das profissões em três categorias profissionais. A categoria sem enquadramento profissional engloba os participantes que se encontravam desempregados, reformados, aposentados, em formação profissional e estudantes. Nesta situação estavam 17,6% dos participantes.

Todos os que exercem uma profissão não especializada (telefonistas, auxiliares administrativos, operários) representavam 23,5% do universo de participantes. Todos os que exerciam uma profissão especializada que, em geral, exige pelo menos uma licenciatura (professores, formadores, psicólogos, gestores, advogados e juristas) representam 58,8% do universo de participantes.

INCLUDIT III

Tabela 4: Frequências absolutas e relativas do enquadramento profissional dos participantes.

Enquadramento profissional	N = 17	100,0%
Sem enquadramento profissional	3	17,6%
Profissão não especializada	4	23,5%
Profissão especializada	10	58,8%

Considerando a tabela V, pode constatar-se que a utilização do NVDA teve o seu início em 2007. No entanto, os anos em que mais participantes neste estudo começaram a utilizar o NVDA foram 2009 com 35,3% e 2010 com 29,4%.

Tabela 5: Frequências relativas e absolutas relativamente ao ano do início da utilização do NVDA.

Ano de início da utilização do NVDA	N = 17	100,0%
2007	1	5,9%
2008	2	11,8%
2009	6	35,3%
2010	5	29,4%
2011	3	17,6%

Conforme a tabela VI: a maioria dos participantes utilizava o NVDA para várias tarefas. Quase a totalidade (94,1%) utilizava o NVDA para navegar na Internet. Grande parte (82,4%) recorria a este leitor de ecrã para trabalhar (exercício das atividades profissionais) e 70,6% utilizava-o como meio de acesso ao computador para fins de lazer e ocupação dos tempos livres.

A aplicação do teste do qui-quadrado, em particular o teste de Fisher com um p de .029 e N = 17, permitiu identificar a existência de diferenças estatísticas significativas entre os participantes do género masculino e os participantes do género feminino.

INCLUDIT III

Tabela 6: Frequências absolutas e relativas das diversas finalidades da utilização do NVDA para aceder à informação do computador.

Tarefas que os utilizadores realizam com o NVDA	N = 17	100,0%
Trabalho (profissão)	14	82,4%
Estudo	9	52,9%
Lazer	12	70,6%
Comunicação com outras Pessoas	8	47,1%
Navegar na Internet	16	94,1%
Investigação	6	35,3%

Os dados relativos ao grau de satisfação dos participantes com a utilização do NVDA, encontram-se na tabela VII. Quase dois terços (64,7%) disseram sentirem-se muito satisfeitos com a utilização do NVDA. Sentiam-se satisfeitos 23,5% e perfeitamente satisfeitos 11,8%. Nenhum participante se sente insatisfeito com a utilização deste leitor de ecrã.

Existe uma relação moderada e direta entre a idade dos participantes e o seu grau de satisfação com o NVDA, Teste de Sperman ($\rho = .603$; $p = .01$ e $N = 17$).

Tabela 7: Frequências relativas e absolutas do grau de satisfação dos participantes em relação à utilização do NVDA

Grau de satisfação dos participantes	N = 17	100,0%
Satisfeito	4	23,5%
Muito Satisfeito	11	64,7%
Perfeitamente satisfeito	2	11,8%

INCLUDIT III

Segundo a tabela VIII, 23,5% utilizam exclusivamente o NVDA, enquanto único leitor de ecrã. Os restantes utilizam outros leitores de ecrã além do NVDA.

Dos restantes participantes, 70,9% utilizavam como leitor de ecrã além do NVDA o JAWS. Apenas 5,9% utilizavam além do NVDA o HAL.

Tabela 8: Frequências relativas e absolutas da utilização dos leitores de ecrã.

Além do NVDA, utiliza outros leitores? Quais?	Utiliza apenas o NVDA?			
	Não		Sim	
Exclusivamente o NVDA	0	0,0%	4	23,5%
O NVDA e o JAWS	12	70,6%	0	0,0%
O NVDA e o Hal	1	5,9%	0	0,0%

A tabela IX mostra o leitor de ecrã que os participantes utilizava com mais frequência. 41,2% utilizavam com mais frequência o NVDA. e 52,9% utilizava com mais frequência o JAWS.

O coeficiente de correlação Spermán permitiu identificar que Existe uma relação moderada e direta entre a percentagem do tempo de utilização do NVDA e a idade dos participantes ($\rho = .563$, $p = .019$ e $N = 17$). Existe uma relação moderada e inversa entre as habilitações literárias dos participantes e a percentagem de tempo em que o NVDA é utilizado ($\rho = -.598$, $p = .011$ e $N = 17$).

Tabela 9: Frequências relativas e absolutas acerca do leitor de ecrã que os participantes utilizam com mais frequência

Qual o leitor que utiliza com mais frequência?	N = 17	100,0%
NVDA	7	41,2%
JAWS	9	52,9%
Hal	1	5,9%

Segundo os dados da tabela X, a média de utilização do NVDA para aceder à informação visual do computador é de 49,94%, a mediana é de 30,0%, a moda 20,0%. Os participantes que utilizavam menos o NVDA,

INCLUDIT III

faziam-no 10,0% do tempo em que acedem ao computador, utilizando um leitor de ecrã e alguns participantes utilizavam 100,0%, isto é, a totalidade do tempo em que estão a utilizar um leitor de ecrã para aceder à informação visual do computador. O desvio padrão é de 35,49.

Tabela 10: Medidas descritivas de tendência central (média, mediana e moda e de dispersão (desvio padrão, máximo e mínimo).

N = 17	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
100,0%	49,94	30	20	10	100	35,49

Entre as vantagens referidas pelos participantes, que se encontram na tabela XI, destacam-se: a menor exigência de memória para o funcionamento do NVDA (52,9%); o facto de ser um leitor de ecrã gratuito foi referido por 47,1% dos participantes e a facilidade de utilização foi referida por 41,2%.

Tabela 11: Apresentação das frequências relativas e absolutas das vantagens do NVDA, em relação a outros leitores de ecrã.

Vantagens	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Rapidez na utilização	5	29,4%
Suporte em relação ao braille	1	5,9%
Exige pouca memória	9	52,9%
Variedade de idiomas	2	11,8%
Ter uma versão portátil	2	11,8%
Não necessita de intercetor de vídeo	2	11,8%
Ser gratuito	8	47,1%
Facilidade de utilização	7	41,2%
Funciona bem nas redes sociais	1	5,9%

INCLUDIT III

Vantagens	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Funciona bem em programas de comunicação como MSN	2	11,8%
Painel de controlo simples e lógico	1	5,9%
Código Aberto	2	11,8%
Funciona bem na Internet	3	17,7%
Eco do rato	1	5,9%
Compatibilidade com outras vozes	1	5,9%

A tabela XII refere os aspetos que os participantes consideraram ser uma desvantagem do NVDA em relação a outros leitores de ecrã. Dos vários aspetos referidos, destacam-se: o NVDA não ler diretamente os arquivos pps, referido por 29,4% e 23,5% disseram que a voz padrão do NVDA, o eSpeak é desagradável e de difícil perceção.

Tabela 12: frequências relativas e absolutas das desvantagens do NVDA, em relação a outros leitores de ecrã.

Desvantagens	Frequências absolutas	Frequências relativas
Não funciona bem na Internet	2	11,8%
Voz desagradável e de difícil perceção	4	23,5%
Não lê arquivos em pps	5	29,4%
Configuração do programa	1	5,9%
Não trabalhar com o Apolo	1	5,9%

INCLUDI III

Desvantagens	Frequências absolutas	Frequências relativas
Não tem equivalente ao cursor JAWS	2	11,8%
Dificuldades em navegar com o rato	1	5,9%
Insegurança com alguns aplicativos	3	17,7%
Identificação de anexos no correio eletrónico	1	5,9%
Não lê documentos	1	5,9%
Voz eloquência	1	5,9%

4. Discussão dos resultados

Tendo em conta este estudo parece que os utilizadores do NVDA se caracterizam por serem, na sua maioria, homens adultos com formação superior e que exercem uma profissão especializada.

A maioria dos participantes utiliza o NVDA desde 2009 ou desde 2010. O NVDA é utilizado sobretudo para navegar na Internet, trabalhar e comunicar com outras pessoas.

A maioria dos participantes sentia-se muito satisfeita com o NVDA e utilizava-o para diversas finalidades, mas apenas 23,5% utilizava exclusivamente este leitor de ecrã. No estudo do WEBAIM, 43,0% dos participantes utiliza o NVDA, mas apenas 13,7% o utiliza em exclusivo. No presente estudo, 41,2% utiliza o NVDA durante a maior parte do tempo, mas 49,94% diz utilizar o NVDA menos de 30,0%.

A exigência de pouca memória, a gratuitidade do software e a facilidade de utilização eram, segundo os participantes neste estudo, as principais vantagens do NVDA em relação a outros leitores de ecrã. As principais desvantagens do NVDA, referidas pelos participantes eram a falta de leitura de ficheiros em formato pps – PowerPoint e a voz do eSpeak que consideravam desagradável e de difícil perceção.

INCLUDIT III

O fator que mais influencia a utilização do NVDA é a idade. Os indivíduos mais velhos sentem-se mais satisfeitos com a utilização do NVDA e a percentagem de utilização deste leitor tende em aumentar com a idade.

As habilitações académicas influenciam negativamente o tempo de utilização do NVDA. Os participantes com mais habilitações o utilizam-no durante menos tempo. Apesar de serem os participantes com mais habilitações aqueles que utilizam o NVDA, fazem-no, mas em conjugação com outros meios de acessibilidade.

5. Conclusão

Este estudo indica que a grande maioria dos participantes se sentia, na altura da recolha de dados, muito satisfeita com o NVDA. Utilizava-o sobretudo para fins profissionais, navegar na Internet e ocupar os tempos livres. No entanto, metade dos utilizadores utiliza-o menos de 30% do tempo em que estão a aceder à informação visual do computador. A outra metade dos utilizadores prefere utilizar sobretudo o JAWS. Este estudo, tal como o estudo do WEBAIM 2012, indica que apenas uma minoria de utilizadores do NVDA não utilizam outro leitor de ecrã.

Os utilizadores do NVDA, participantes no presente estudo consideravam que o NVDA apresenta algumas vantagens em relação a outros leitores de ecrã, principalmente, a exigência de pouca memória, a gratuitidade deste leitor de ecrã e a sua facilidade de utilização. Porém também apontaram algumas desvantagens deste leitor em relação a outros produtos semelhantes como o não funcionar diretamente em alguns aplicativos como no e a voz do eSpeak que faz parte do Software do NVDA.

De acordo com este estudo, parece que os homens com mais habilitações literárias são os que mais utilizam o NVDA, no entanto, não são os que o utilizam em exclusivo ou durante a maior parte do tempo em que acedem ao computador, porque a idade e as habilitações académicas parecem determinar o grau de utilização do NVDA, uma vez que, os indivíduos mais velhos e com menor formação académica tendem a sentir-se mais satisfeitos com a utilização do NVDA, utilizando este leitor durante a maior parte do tempo em que acedem ao computador.

5.1. Limitações e recomendações

Este estudo, não foi feito presencialmente, tendo os questionários sido enviados e recebidos pela Internet, o que talvez tenha dificultado a participação de mais pessoas. Somente participaram 17 utilizadores do NVDA,

INCLUDIT III

pelo que este estudo apenas pode ser indicativo, não podendo ser conclusivo quanto ao modo e às razões de utilização deste leitor. Seriam necessários mais participantes de ambos os géneros de Portugal e do Brasil para que se pudesse obter mais e melhores conclusões sobre a utilização deste software.

O grau e origem da deficiência visual pode influenciar as finalidades de utilização do NVDA, pelo que em futuros estudos se deverá ter em conta se os utilizadores são cegos ou têm baixa visão ou se a deficiência visual é adquirida ou congénita.

O NVDA pode ser utilizado como sintetizador de voz ou com uma linha braille, pelo que no futuro será importante saber se os utilizadores do NVDA o utilizam com uma linha braille, com sintetizador de voz ou com ambos.

Foi possível determinar que uma das desvantagens do NVDA, para uma parte dos utilizadores, é a voz incorporada no Software do NVDA que é utilizada para leitura do ecrã, o eSpeak, no entanto, o aplicativo permite a utilização de outras vozes, por isso, seria extremamente interessante conhecer qual a voz que os utilizadores utilizam com o NVDA.

A necessidade de mais bibliografia é imperioso em qualquer estudo, ainda não existem muitos estudos, nem demasiados autores a debruçarem-se sobre esta temática, talvez por ela ser recente, o que dificulta o desenvolvimento de estudos como este.

Referências bibliográficas

Hersh, M. & Johnson, M.; (2008). Screen Readers In Hersh, M. A. Johnson, M. A. & Keating, D (eds). Assistive technology for visually impaired and blind people, pág. 478-496. London: Springe.

Casselli, B. C. A.; (2007). Acesso à informação digital por portadores de necessidades especiais visuais: estudo de caso do telecentro acessível de Taguatinga. Universidade de Brasília. Faculdade de economia, administração, contabilidade e ciências da informação e documentação. Trabalho conducente à obtenção do grau de Mestre. Brasília. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/2489?mode=full> acedido a 28 de agosto de 2012.

Guerreiro, A. D. (2000). As vantagens da tecnologização da tiflografia e da acessibilidade da informação às pessoas cegas. In Guerreiro, A. D: (2000). Para uma nova comunicação dos sentidos contributos da

INCLUDiT III

tecnologização da tiflografia para a aplicação dos processos comunicacionais. Pág. 280-347 Lisboa. Instituto de Ciências Sociais.

NV ACCESS (2012). NV Acess. Disponível em www.nvda.project.org. acedido a 30 de agosto de 2012.

WEBAIM (2012). <http://webaim.org/projects/screenreadersurvey4/> acedido a 15 de setembro de 2012.

Portaria Nº. 699/2006 de 12 de julho D.R. Nº. 133, 1ª. Série P. 4864 a 4877. Disponível em: sitio.dgidc.min-edu.pt/equivalencias/.../portaria%20n%20699-2006... Acedido a 15 de outubro de 2012

Decreto-Lei 93/2009 de 16 de abril. D. R. 74, 1ª. Série P. 2275 a 2277. Disponível em: www.inr.pt/uploads/SAPA.pdf Acedido a 15 de outubro de 2012.

INCLUDIT III

ry

Palavrexia: Aplicação Móvel no Acompanhamento de Disléxicos

Jorge Madeira (Instituto Politécnico de Leiria)

Catarina Silva (Instituto Politécnico de Leiria)

Luís Marcelino (Instituto Politécnico de Leiria)

Paula Ferreira (Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo:

A dislexia é um transtorno do desenvolvimento da linguagem, associado a pessoas que manifestam dificuldades no processamento da leitura e da escrita, resultante de um défice fonológico. Estas dificuldades afetam significativamente o rendimento escolar e as atividades do quotidiano. São inesperadas, tendo em conta as capacidades cognitivas do sujeito e o seu ambiente sociocultural, e para as superar é fundamental efetuar um diagnóstico precoce que, por sua vez, possibilita a definição de estratégias e a planificação de atividades adequadas. Neste processo de superação, os especialistas, a família e a escola têm um papel preponderante. As tecnologias de informação e comunicação têm-se revelado instrumentos eficazes no processo de ensino aprendizagem e estudos comprovam que a sua utilização beneficia a fluência da leitura. Neste âmbito, propomos a criação de uma aplicação móvel - Palavrexia, com o objetivo de monitorizar e avaliar a aprendizagem de palavras por crianças disléxicas, a frequentar o 2.º Ciclo do Ensino Básico e cuja língua materna seja o português. Deste modo, neste trabalho analisamos até que ponto os jogos digitais em dispositivos móveis contribuem para a aprendizagem das crianças disléxicas. Os resultados nas atividades propostas no âmbito do jogo móvel mostraram que os disléxicos conseguiram resultados aproximados aos do grupo de controlo, com um desempenho ligeiramente inferior com maior tempo de execução.

Palavras-chave: Dislexia, Tecnologias de Apoio, Jogos Sérios, Aplicações Móveis.

Abstract:

Dyslexia is a disorder of language development, associated with people manifesting reading and writing difficulties, resulting from phonological deficits. These difficulties can significantly affect school performance and everyday activities. Given the dyslexic person normal cognitive abilities and social and cultural environments the disability is not predictable. To overcome it, an early diagnosis is essential, which, in turn, allows for the definition of strategies and planning of appropriate activities. In this process of dealing with the disability, experts, families and school have a preponderant role. The information and communication technologies have proven to be effective tools in the teaching and learning process, and studies show that their use benefits the fluency of reading. In this context, we propose to create a mobile application - Palavrexia, to monitor and evaluate learning by Portuguese dyslexic children, attending 5th and 6th. Thus, in this work we analyze to what extent digital games in mobile devices contribute to learning in children with dyslexia. The dyslexics' results in the proposed serious game was quite similar to non-dyslexic students, with slightly lower performance with increased run time.

Keywords: Dyslexia, Assistive Technologies, Serious Games, Mobile Applications

Introdução

A dislexia é uma desordem que afeta a compreensão da linguagem. Para Teles (2004) é talvez a causa mais frequente de baixo rendimento e insucesso escolar.

Estima-se que cerca de 5% a 17% da população mundial, em idade escolar, sofre de algum grau de dislexia (Teles, 2004; Coelho, 2013). O cálculo da prevalência da dislexia varia consoante o método de investigação e, para Teles (2004), um dos elementos que contribui para essa variação é o idioma, uma vez que a aprendizagem e interpretação de palavras demoram mais tempo em idiomas com ortografias foneticamente opacas do que em idiomas com ortografias foneticamente transparentes (Richardson & Lyytinen, 2014). Nas ortografias transparentes, por exemplo o finlandês e espanhol, normalmente, a correspondência grafema-fonema é mais regular, ou seja, uma letra corresponde apenas a um som, facilitando dessa forma a aprendizagem da leitura, enquanto que nas ortografias opacas, o caso do inglês e dinamarquês, existe menos consistência entre a letra e os sons específicos. Para Teles(2004) o português pode ser considerado um idioma semi-transparente.

Visto que o português tem um nível de dificuldade médio para o aprendente de língua e considerando os dados relativos à população disléxica, especificamente em Portugal, estima-se que a dislexia afete 5,4% da população (Vale, Sucena, & Viana, 2011). No Brasil, cuja população representa 78% dos falantes de língua portuguesa (INE, 2012), estima-se que a prevalência da dislexia possa atingir os 8% (Salgado, 2006).

Não obstante o número de falantes de português, não há evidências de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias móveis especializadas em reeducação disléxica para a língua portuguesa.

A tecnologia móvel está presente no quotidiano do ser humano e à medida que os dispositivos se tornam mais potentes, extremamente funcionais e com preços acessíveis, podem aumentar o seu potencial como ferramenta de apoio à aprendizagem. Neste contexto os dispositivos móveis podem tornar-se indispensáveis como um complemento de aprendizagem para os alunos disléxicos.

Desta forma, este estudo propõe-se a entender as repercussões das aplicações móveis enquanto tecnologia de apoio, nos disléxicos portugueses.

1. Dislexia: conceito e características

Muitas são as definições de dislexia que têm surgido ao longo dos tempos, resultantes de diversos métodos e linhas de investigação. No entanto, a que tem tido maior aceitação por parte da comunidade científica foi a proposta pela Associação Internacional de Dislexia (TIDA, 2002) que caracteriza a dislexia como:

“Dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência de leitura e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão de leitura e experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais”.

Para Ribeiro (2008), o termo dislexia é bem mais abrangente do que os problemas de leitura. Neste sentido, outras definições têm surgido como é o caso da proposta pela Associação Britânica de Dislexia (TBDA, 2007) que define a dislexia “como uma dificuldade específica de aprendizagem que afeta principalmente o desenvolvimento da literacia e das competências relacionadas com a língua-gem”. Também refere “que já está presente aquando do nascimento e que os seus efeitos perduram ao longo da vida”. Acrescenta ainda que a dislexia “afeta a forma como a informação é processada, armazenada e recuperada e está associada a problemas de memória, velocidade de processamento, a perceção do tempo, organização e sequenciamento”. Neste sentido também Ferreira (2012, p.24) entende que a dislexia enquanto “disfunção neuropsicolinguística inibidora da competência comunicativa e compreensiva, i.e. uma dificuldade a nível da leitura (decifração e compreensão) que se manifesta em três dimensões: o domínio do princípio alfabético e da consciência fonológica; o processamento – sequencialização – ativação de informação recebida; e a expressão do pensamento”. De outro modo, caso o sujeito disléxico não adquira de modo eficiente, treinado e automatizado o processamento da leitura, as suas conquistas pessoais e profissionais serão sempre penosas.

Tal como a definição, as causas da dislexia não geram consenso entre os investigadores, mas os estudos têm sido concordantes quer em relação à sua origem genética e neurobiológica, quer em relação aos processos cognitivos que lhe estão subjacentes (Teles, 2004).

Relativamente à classificação dos tipos de dislexia também existem diferentes propostas (Cruz, 2009). A classificação internacionalmente aceite é baseada no momento do seu surgimento e divide a dislexia em dislexia adquirida (ou traumática) e dislexia de desenvolvimento (ou evolutiva). A dislexia adquirida é a dislexia pro-

INCLUDIT III

vocada, ou seja, refere-se aos indivíduos que, embora tenham sido leitores competentes, devido a uma lesão cerebral, perderam essa faculdade. A dislexia de desenvolvimento refere-se à dislexia manifestada por indivíduos que apresentam dificuldades na aquisição inicial da leitura.

Independentemente do tipo de dislexia, a pessoa disléxica apresenta alguns padrões, como a inversão de letras e a omissão de palavras na leitura e na escrita, dificuldade em converter letras em sons e em palavras, dificuldade em usar sons para criar palavras e dificuldade em recuperar da memória sons e letras assim como o seu significado (Hennigh, 2003). De outro modo, é o parco domínio do princípio alfabético que inibe a automatização da leitura (Ferreira, 2012).

Estes problemas afetam a autoestima dos disléxicos, levando-os, por vezes, a sentir-se menos inteligentes e menos capazes do que realmente são. No entanto, a maioria das pessoas com dislexia possui uma forma de pensamento extraordinária, pois o esforço inicial que é despendido em encontrar formas alternativas de aprendizagem estimula a sua criatividade, e podem ser bem-sucedidas desde que consigam superar as suas dificuldades. Shaywitz (2006) defende que as pessoas com dislexia possuem muitas áreas desenvolvidas tais como o raciocínio, a capacidade de resolver problemas, a facilidade de compreensão e pensamento crítico. De acordo com o exposto, verificamos que são várias as personalidades disléxicas que se evidenciaram ao longo da história (DDAI, 2015), das quais destacamos Albert Einstein (na ciência), Agatha Christie (na literatura), Pablo Picasso (na pintura), Steven Spielberg (no cinema), Henry Ford (nos negócios) e Winston Churchill (na política), entre outras, nas mais diversas áreas de saber.

Para superar as dificuldades, é fundamental o diagnóstico precoce de forma a iniciar uma intervenção adequada e especializada, pois, na realidade, cada disléxico pode apresentar dificuldades diferentes e, por esse motivo, não é possível definir um plano de intervenção generalizado, pelo que deve ser criado um plano de intervenção individualizado (Coelho, 2013). Durante o processo de intervenção são usados e criados diversos materiais auxiliares e para possibilitar uma maior facilidade de descodificação desses conteúdos por parte dos disléxicos, é necessário ter em conta o tipo de letra, as formatações dos textos, o estilo de escrita e a organização do layout (DAI, s.d; Ball & McCormack, 2013; DysVet, 2014). Existem diversos métodos e materiais de intervenção. Em Portugal os mais conhecidos são o Método Fonomímico desenvolvido pela Dr.^a Paula Teles e os Cadernos de Reeducação Pedagógica criados pela Dr.^a Helena Serra e pela Dr.^a Teresa Alves. Além dos materiais produzidos, para que a intervenção disléxica tenha sucesso é necessário adotar a metodologia mais adequada e para Teles (2004) os métodos multissensoriais, sistemáticos e cumulativos são a

INCLUDiT III

intervenção mais eficaz. Ferreira (2012) apresenta na sua investigação o método fonografema, adequado à aprendizagem da leitura e da escrita para todas as crianças, e principalmente para as disléxicas.

A investigação científica é muito extensa sobre a dislexia, no entanto só agora se começa a ver algum aproveitamento da evolução da tecnologia em prol da intervenção com disléxicos.

2. A tecnologia na intervenção na dislexia

Podemos encarar a tecnologia como todas as criações feitas pelo Homem com o objetivo de simplificar o seu modo de vida, sustentando a expressão popular de que “a necessidade é a mãe da tecnologia”.

Todos beneficiamos com a tecnologia, mas como sinalizou Mary Radabaugh (The Miami News, 1987), na altura diretora do Centro Nacional de Apoio a Pessoas com Deficiência da IBM, “para a maioria das pessoas, a tecnologia torna a vida mais fácil”, mas “para uma pessoa com necessidades especiais a tecnologia torna as coisas possíveis”. Esta afirmação concretiza a importância que a tecnologia tem no desenvolvimento de novas soluções para as pessoas com necessidades especiais, possibilitando-lhes mais autonomia, mais recursos e serviços, que proporcionam ou ampliam habilidades, promovendo uma vida independente e inclusiva (Sartoretto & Bersch, 2014).

No último quarto do século XX, destacaram-se as tecnologias de informação e comunicação (TIC), e em particular os computadores. Para Cruz (2007), os alunos que mais beneficiam com estes equipamentos são precisamente os que manifestam dificuldades na leitura. Também para Ball & McCormack (2013) a evolução dos computadores e da tecnologia de apoio providencia uma ajuda essencial e significativa para os alunos com dislexia. A tecnologia de apoio, para Junior & Redig (2012), pode ser compreendida como qualquer recurso que facilite o acesso da pessoa com necessidades educativas às oportunidades de aprendizagem.

Outro recurso tecnológico que pode ser usado para promover a aprendizagem são os jogos digitais. Com o aparecimento e massificação dos dispositivos eletrónicos, paralelamente, surgiram os jogos digitais, tornando-se “artefactos culturais da sociedade contemporânea” (Lopes & Oliveira, 2013, p.4). Para Gee (2007, p.2) “os jogos digitais são verdadeiras máquinas de aprendizagem”. A este propósito, Cruz (2007) defende que os jogos digitais potenciam o interesse do aluno, por isso são excelentes instrumentos de aprendizagem na medida em que permitem a resolução de problemas, proporcionam feedback imediato, promovem uma boa orientação e a sensação de vitória quando se atinge o objetivo. Ulicsak (2010) acrescenta que os

INCLUDIT III

jogos podem ser personalizados de acordo com as características do aluno, estimulam a descoberta e desenvolvem novos tipos de compreensão. Há também evidências de um maior nível de retenção dos conteúdos. Neste âmbito, os jogos podem ser importantes instrumentos pedagógicos para auxiliar os disléxicos a melhorar a sua aprendizagem, e conseqüentemente a autoestima, desde que utilizados com regras estabelecidas e objetivos previamente definidos. Verifica-se que quando os jogos digitais procuram ir além do simples entretenimento, podem assumir-se como uma solução para educar, formar, consciencializar, treinar e/ou desenvolver competências e nesse caso são classificados de Serious Games (SG) como defendem Lopes & Oliveira (2013).

Para Zyda (2005) estes jogos, que têm um propósito "sério" associado, visam principalmente a simulação de situações práticas do dia a dia e menciona o facto de os SG terem mais do que apenas história, arte e software: envolvem pedagogia, com atividades para educar ou instruir, promovendo a capacidade de adquirir conhecimento ou competências. Por se tratar de aplicações com objetivos específicos, para o seu planeamento e desenvolvimento, é fundamental o envolvimento de uma equipa multidisciplinar, que de forma colaborativa, tenta atingir um objetivo específico. Após a conclusão do SG, é necessário testá-lo e avaliá-lo e para Zhang & Lu (2014), a melhor forma de avaliar um SG é através da sua eficiência na aprendizagem.

As tecnologias móveis, dada a sua portabilidade e preço reduzido, tornaram-se dispositivos acessíveis a quase toda a população, aumentando o seu potencial como recurso educativo dando origem à aprendizagem móvel (m-learning). De outro modo, a aprendizagem móvel pode ser conceituada como "um processo de aprender apoiado exclusivamente por tecnologias portáteis e móveis" (Giebelen & Souza, 2014, p.2).

Recentemente, surgiram alguns SG, para dispositivos móveis, especializados na reeducação da disléxica. Como exemplos apresentamos o Graphogame (www.graphogame.org) e o Dyseggxia (www.dyseggxia.com). O Graphogame foi desenvolvido na Finlândia e tem como objetivo primordial ajudar a criança a associar o som emitido à respetiva letra ou sílaba. Atualmente, o jogo está a ser traduzido e testado para várias línguas, nas quais se inclui o português. Dyseggxia foi criado em Espanha com o intuito de ajudar crianças com dislexia a superar as suas dificuldades de leitura e escrita através de jogos de palavras.

3. Paralexia: uma proposta para reeducação de disléxicos

Assim, para este estudo, e considerando o que Shaywitz (2006) afirma, i.e. quanto melhor uma criança souber decodificar as palavras mais precisa será a sua leitura, pois o conhecimento do seu significado ajuda a

INCLUDIT III

compreendê-las e, dessa forma, a melhorar a compreensão do que se lê, propomos a criação de uma aplicação (app), para dispositivos móveis (smartphones e tablets), com o sistema operativo Android. Palavrexia é uma app para disléxicos cuja língua materna seja o português, que frequentem o 2.º ciclo do ensino básico; ou seja com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Palavrexia tem por objetivo reeducar e monitorizar a aprendizagem de palavras.

A seleção das palavras teve como critério a frequência com que ocorrem na língua portuguesa e foram obtidas através: da lista de corpos do CETEMPúblico (Linguatca, 2014), constituída pelas edições eletrónicas do jornal diário Público entre 1991 e 1998, e que nos disponibilizou uma listagem ordenada de palavras, ordenadas pela sua ocorrência nas referidas edições; e do estudo realizado por Quaresma (2008), que teve por base 141 textos de 47 autores, de onde obtivemos informação acerca dos digramas, trigramas, letras iniciais e letras finais mais frequentes.

Na construção da app (Madeira, Silva, Marcelino, & Ferreira, 2015) implementámos um conjunto de atividades com o objetivo de identificar palavras: de acordo com o seu início; que rimassem (e, portanto, com a mesma terminação); que contivessem uma determinada sequência de letras e em função da sua estrutura silábica.

Cada atividade consiste em 5 exercícios compostos por uma questão e N respostas (palavras) que surgem de forma aleatória. Metade das respostas está correta e a outra metade incorreta. O nível de dificuldade (definido pela quantidade de respostas) é estabelecido de acordo com o desempenho do jogador. A primeira questão de cada atividade inicia sempre com 4 possibilidades de resposta, no entanto, a partir deste ponto, a quantidade pode variar entre 4, 6 e 8, dependendo da pontuação obtida pelo jogador na questão anterior: se tiver uma boa pontuação, o número de respostas aumenta, caso contrário diminui. Considera-se também o facto de, segundo a literatura consultada, os disléxicos apresentarem baixa autoestima, portanto, a exposição ao insucesso é minimizada dando ao jogador a oportunidade de selecionar todas as respostas corretas, permitindo-lhe prosseguir para o próximo exercício. Na Figura 1 podemos observar alguns dos ecrãs da app:



Figura 1: Ecrãs da app

Para verificar a funcionalidade, usabilidade, eficiência e relevância da app, foi realizado um teste, por uma amostra reduzida, composta por 8 alunos, do sexo masculino, a frequentar o 5.º ano na mesma escola: 4 com dislexia (moderada), tinham acompanhamento dos serviços de psicologia (1 hora por semana) e frequentavam entidades externas na sua reeducação. Paralelamente foi constituído um grupo de controlo composto por 4 alunos normoleitores provenientes das mesmas turmas dos disléxicos. O teste decorreu durante uma semana, em dias separados, com quatro rondas de quinze minutos cada. No primeiro contato com a app os alunos interagiram facilmente com a interface e usaram todas as funcionalidades com destreza num tempo que consideramos adequado.

Durante os testes, a app ia guardando dados com informação acerca do tempo despendido (Gráfico 1) e do desempenho da percentagem de pontos obtido (Gráfico 2). Com base nesses dados, obtivemos os seguintes gráficos:

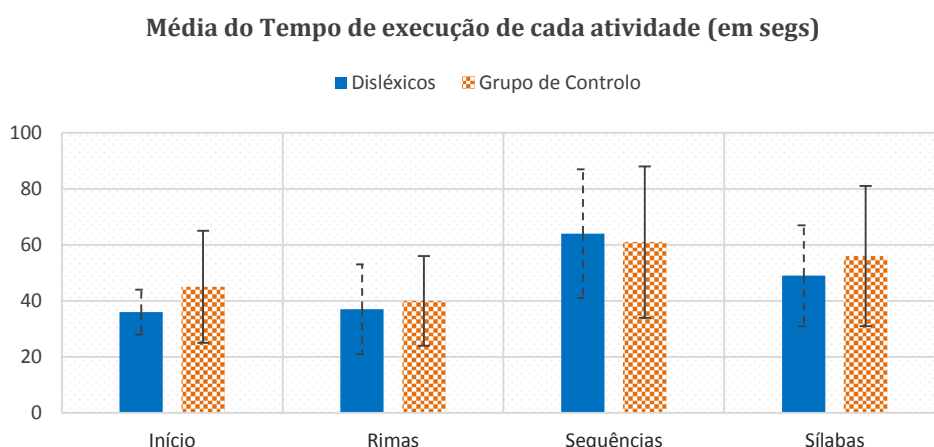


Gráfico 1: Tempo médio de execução de cada atividade no primeiro teste

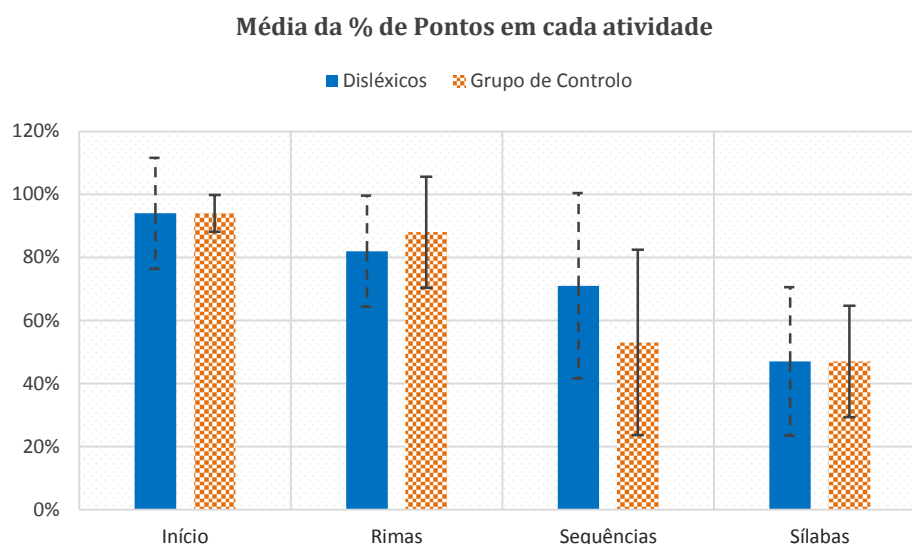


Gráfico 2: Média da percentagem de pontos, em cada atividade, obtida no primeiro teste

Observamos que os disléxicos foram mais rápidos em todas as atividades, exceto nas sequências de letras, mas foi nesta atividade que obtiveram o melhor desempenho (% de pontos) em relação ao grupo de controlo. Curiosamente, ambos os grupos obtiveram o mesmo desempenho nas atividades de início de palavras e estrutura silábica, tendo o grupo de controlo obtido a melhor performance nas rimas. Verificamos ainda que, para ambos os grupos, as atividades com maior duração foram as sequências de letras e as sílabas, sem que isso se tenha traduzido numa maior percentagem de pontos, tendo sido, até, as atividades com pior desempenho. Concluímos que os resultados foram um pouco surpreendentes, pela positiva. Os alunos disléxicos, no geral, obtiveram resultados semelhantes e por vezes melhores do que o grupo de controlo.

Na segunda fase, efetuámos algumas modificações à app: substituímos a estrutura da atividade das sequências de letras, substituindo-a por padrões silábicos e acrescentámos duas novas funcionalidades com sons de palavras e de pseudopalavras. Nestas duas novas atividades, também constituídas por 5 exercícios cada, o jogador ouvia um som e tinha de selecionar a resposta com a respetiva grafia. Ao jogador foi dada a possibilidade de repetir a emissão do som, mas tendo como consequência uma pequena penalização na pontuação. Como nestas atividades apenas uma das respostas estava correta, o algoritmo teve de ser ajustado, mas mantivemos a mesma estrutura do jogo e a forma de definir o nível de dificuldade.

Para testar estas novas funcionalidades, foi realizado um novo teste, com uma amostra mais alargada, tendo sido constituído um grupo de 30 participantes (15 disléxicos e 15 normoleitores) oriundos de 4 escolas da zona centro de Portugal, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. O grupo dos alunos

INCLUDIT III

disléticos apresentava um nível de dislexia moderado e era composto por 11 participantes do sexo masculino e 4 participantes do sexo feminino. O grupo de controlo era constituído por alunos selecionados com base no seu desempenho de leitura (normal, de acordo com os professores) e foi pareado por sexo, faixa etária e ciclo de ensino com o grupo dos alunos disléticos.

Após o tratamento dos dados, observamos que o grupo de controlo obteve melhores resultados em todas as atividades quer ao nível do tempo de execução (Gráfico 3), quer ao nível do desempenho obtido (Gráfico 4).

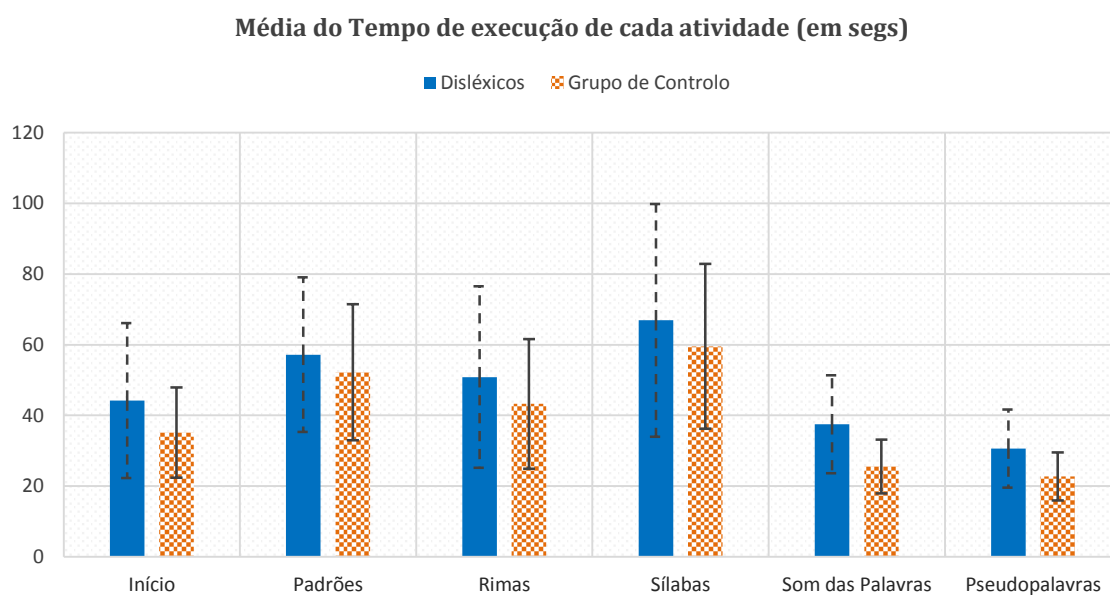


Gráfico 3: Tempo médio de execução de cada atividade no segundo teste

Média da % de Pontos em cada atividade

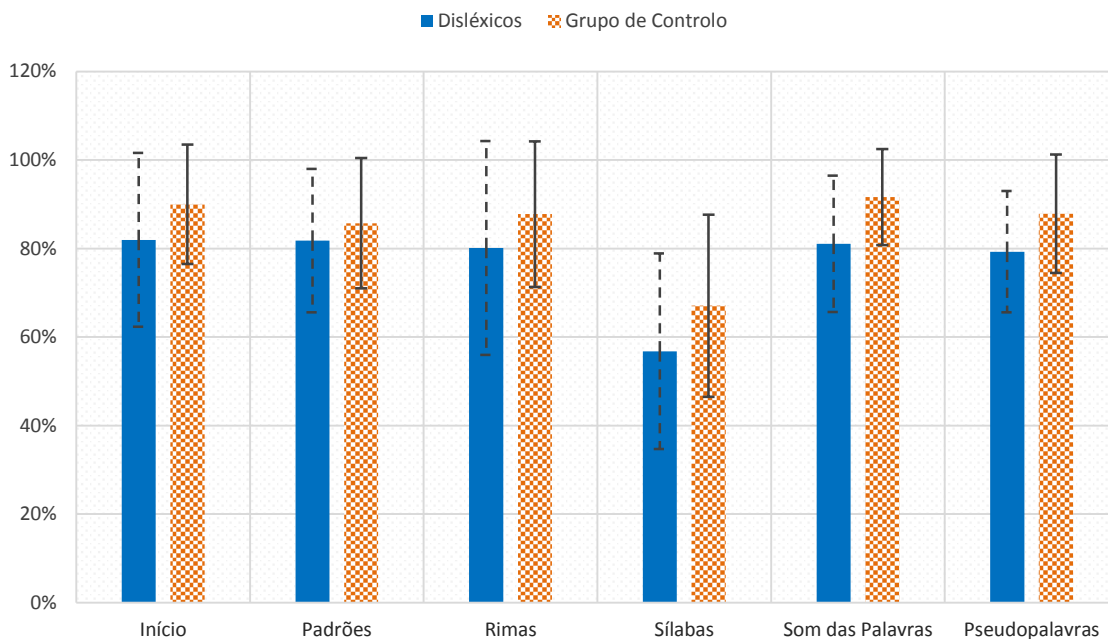


Gráfico 4: Média da percentagem de pontos, em cada atividade, obtida no segundo teste

Também verificamos que os valores obtidos pelos disléxicos estão muito próximos do grupo de controlo: no desempenho, o grupo de controlo obteve resultados superiores na ordem dos 8% e no tempo despendido os disléxicos apenas demoraram, em média, cerca de 17% a mais. Os gráficos mostram-nos ainda que os exercícios das sílabas foram aqueles onde ambos os grupos obtiveram pior desempenho e que demoraram mais tempo a realizar.

4. Conclusões e trabalho futuro

Com este estudo procurámos avaliar a pertinência do uso de jogos digitais, em dispositivos móveis, na reeducação de crianças disléxicas. Como demonstram os resultados, os disléxicos alcançaram valores próximos dos normoleitores, que poderá ser explicado, em parte, pelo facto de estarem familiarizados com este tipo de atividades e o recurso à tecnologia para a sua realização foi, sem dúvida, uma mais-valia. No entanto, esta app, ou qualquer outra, não pode representar uma solução completa para reeducação disléxica: é apenas mais um recurso.

Para obter dados mais consistentes, será necessário efetuar mais testes, com uma amostra mais alargada. Relativamente à app, poderão ser implementadas algumas melhorias ao nível da recolha e monitorização dos dados (arquitetura cliente-servidor) e também ao nível do conteúdo, adicionando novas atividades que permitam estimular a memória de curto prazo e praticar a lateralidade assim como a orientação espacial.

Referências bibliográficas

- Ball, M., & McCormack, W. (2013). *Dyslexia at second level: Factsheets for teachers*. Dublin: Dyslexia Association of Ireland.
- Coelho, D. T. (2013). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto: Areal Editores.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa: Difel.
- DAI, D. A. (s.d.). *Making Information Accessible – Dyslexia Friendly Style Guide*. Obtido em 24 de março de 2015, de <http://www.dyslexia.ie/information/computers-and-technology/making-information-accessible-dyslexia-friendly-style-guide/>
- DDAI, D. D. (2015). *Famous People with the Gift of Dyslexia*. Obtido em 11 de março de 2015, de <http://www.dyslexia.com/famous.htm>
- DysVet. (Janeiro de 2014). *Best Practices*. Obtido em 4 de março de 2015, de <http://dysvet.eu/media/25355/DysVet%20Best%20Practice%20UK.pdf>
- Ferreira, P. C. (2012). *Método Fonografema – um percurso literário para a aprendizagem da lectoescrita*. A Dislexia em Tese (pp. 10-27). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games + good learning : collected essays on video games, learning, and literacy*. New York : Peter Lang Publishing, Inc.
- Giebelen, E., & Souza, E. B. (2014). *Ensinar e aprender na aprendizagem móvel: nasce um novo modelo pedagógico na rede nacional de EAD do SENAC*. Anais do SIED:EnPED:2014. São Carlos.
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a Dislexia - Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- INE, I. N. (2012). *Estatísticas da CPLP 2012*. Lisboa - Portugal.
- Junior, D. R., & Redig, A. G. (jul/dez de 2012). *A Tecnologia Assistiva nos Processos de Leitura e Escrita na Educação Inclusiva*. *INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática*, 15-2, pp. 45-58.
- Linguatca. (2 de 07 de 2014). *Unidades e palavras em língua portuguesa: frequência e ordem*. Obtido em 11 de março de 2015, de <http://www.linguatca.pt/acesso/ordenador.php>

INCLUDIT III

Lopes, N., & Oliveira, I. (Julho de 2013). Videojogos, Serious Games e Simuladores na Educação: usar, criar e modificar. *Educação, Formação & Tecnologias*, 6, pp. 04-20.

Madeira, J., Silva, C., Marcelino, L., & Ferreira, P. (2015). Assistive Mobile Applications for Dyslexia. HCist 2015.

Quaresma, P. (2008). Frequency analysis of the Portuguese language. University of Coimbra, Portugal.

Ribeiro, F. L. (2008). *A Criança Disléxica e a Escola*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Richardson, U., & Lyytinen, H. (2014). The GraphoGame method: The theoretical and methodological background of the technology-enhanced learning environment for learning to read. *Human Technology*, 10(1), pp. 39-60.

Salgado, C. A. (2006). Avaliação fonouaudiológica e neuropsicológica na dislexia do desenvolvimento do tipo mista: relato de caso. *Salusvita*, 25, n. 1, pp. 91-103.

Sartoretto, S. L., & Bersch, R. (2014). Assistiva - Tecnologia e Educação. Obtido em 4 de maio de 2015, de <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>

Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed Editora.

TBDA, T. B. (2007). Definitions. Obtido em 4 de fevereiro de 2015, de Bdadyslexia: <http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/definitions>

Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20-5, pp. 713-730.

The Miami News. (25 de setembro de 1987). Computers For Dade Handicapped. *The Miami News*, 5A.

TIDA, T. I. (2002). Definition of Dyslexia. Obtido em 19 de março de 2015, de The International Dyslexia Association: <http://eida.org/definition-of-dyslexia/>

Ulicsak, M. (2010). *Games in Education: Serious Games*. Bristol, UK: Futurelab.

Vale, A. P., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, pp. 45-46.

Zhang, J., & Lu, J. (2014). Using Mobile Serious Games for Learning Programming. *INFOCOMP 2014*, pp. 24-29.

Zyda, M. (Setembro de 2005). From visual simulation to virtual reality to games. *Computer*, 38-9, pp. 25-32.

SPAG – Sound Proximity Audio Guide

Bruno Horta (2120646@my.ipleiria.pt, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria)

Nuno Rodrigues (nunorod@ipleiria.pt, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Centro de Investigação em Informática e Comunicações, Instituto Politécnico de Leiria)

Rui Bragança Ferreira (rui.ferreira@ipleiria.pt, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo:

Neste artigo é apresentado um projeto que tem como principal objetivo a criação de uma solução de áudio-vídeo guias designada por SPAG - Sound Proximity Audio Guide. Esta foi concebida de forma a minimizar a interação por parte do utilizador, com vantagens peculiares no que diz respeito à sua utilização por parte de pessoas com necessidades especiais. Apesar de a solução poder ser utilizada em diferentes cenários, a sua aplicabilidade é demonstrada no contexto dos espaços culturais, como seja o caso dos museus.

Em relação ao hardware o SPAG consiste num dispositivo, que pode ser colocado perto de objetos ou locais, de forma a identificar os mesmos através de ondas de som. Estas ondas são detetadas pelo microfone padrão de dispositivos móveis, nomeadamente smartphones, que têm uma aplicação para identificar e apresentar conteúdos relacionados com os itens detetados.

Foi desenvolvida uma arquitetura constituída por dispositivos emissores e dispositivos recetores. O dispositivo emissor, projetado com a premissa de que as ondas de som não pudessem ser detetadas pelo ouvido humano, foi desenvolvido utilizando frequências acima dos 18kHz denominadas de ultrassons.

O dispositivo recetor consiste numa aplicação que pode ser descarregada para um dispositivo móvel e tem como objetivo o processamento dos dados recebidos pelo seu microfone, para que este possa reproduzir conteúdos associados aos identificadores.

A solução final foi inserida no contexto dos áudio-vídeo guias para locais históricos, revelando vantagens em relação a outros equipamentos existentes, e desenhada com especial enfoque nos requisitos específicos de pessoas com necessidades especiais.

Palavras-chave: áudio-vídeo guias, acessibilidade, inclusão

Abstract:

This paper presents a project that aims to create an audio-video guide solution called SPAG – Sound Proximity Sound Audio Guide. It was designed to minimize interaction by the user, especially concerning the use by people with special needs. Although the solution can be used in different scenarios, their applicability is demonstrated in the context of cultural heritage sites, such as museums.

Regarding the hardware, generally consists of a transmitter device which can be placed close to objects or locations, in order to identify them via sound waves. These waves are detected by standard microphones of mobile devices, such as smartphones, which have an application to identify and display contents related to items detected.

INCLUDIT III

The developed architecture comprises transmitter and receivers devices. The transmitter device, designed with the assumption that the sound waves might not be detected by the human ear, was developed using frequencies above 18kHz, called ultrasounds.

The receiver device is an application that can be downloaded to a mobile device, and aims to process the data received by the microphone, reproducing contents associated with each identifier.

The final solution was used in the context of audio-video guides to cultural heritage sites, revealing advantages over other existing equipment, and designed with special focus on the specific requirements of people with special needs.

Keywords: audio video guides, accessibility, inclusion

Introdução

Os *smartphones* podem ser considerados uma evolução dos tradicionais telemóveis concebidos com a principal finalidade de possibilitar a comunicação oral. Verifica-se contudo que um dos componentes dedicados a esta comunicação, o microfone, raramente é utilizado fora deste contexto. As vantagens de se utilizar este componente para identificação são porém enormes, já que poderá estar “sempre” à escuta sem a intervenção do utilizador. Existem outras soluções, com suporte noutra tipo de componentes como a câmara, que utilizam o reconhecimento de imagem (ex: *QR codes*, reconhecimento de padrões, etc.) para identificar objetos ou locais. No entanto, estas últimas não só exigem a forte interação do utilizador, nomeadamente no enquadramento de determinado item, como também são sensíveis a determinados problemas de iluminação, focagem, entre outros. Estes factos não só exigem uma maior interação do utilizador para o seu correto funcionamento como também limitam o seu espectro de utilização, principalmente no que diz respeito a pessoas com necessidades especiais.

Este artigo descreve o SPAG e toda a tecnologia que o rodeia, contextualizando-o no cenário da cultura, do turismo e acima de tudo da acessibilidade.

Turismo

A cada ano o Eurobarómetro realiza um estudo sobre as intenções de viagem dos cidadãos da União Europeia. O estudo identifica as tendências em curso, passando pelos locais visitados. A pesquisa, já disponível para o ano 2015, indica que os europeus continuam a planear cada vez as suas viagens seguindo a tendência do ano anterior: 48% afirma que a principal razão para ir de férias continua a ser o “sol e praia”, porém 30% segue em direção a um destino turístico com a intenção de visitar atrações culturais e históricas (López, 2015).

INCLUDIT III

Em (Batista, Rodrigues, & Gonçalves, 2013), é descrito um trabalho que consistiu na implementação de um guia turístico virtual interativo, testado para a cidade de Leiria em Portugal, onde os autores reforçam a ideia de que as informações facultadas aos turistas durante a viagem ou visita são fundamentais e que se deve procurar a possibilidade de oferecer uma melhor experiência. Salienta também o facto das brochuras e folhetos nem sempre serem eficazes e delegam esta tarefa para os dispositivos móveis. Estes permitem alcançar o objetivo através de diversas tecnologias como sejam a Realidade Aumentada (Sync, 2015), que permite ao utilizador obter informações contextuais de uma forma interativa simples.

De acordo com um estudo, realizado pelo Strategy Analytics (Analytics, 2015) em 2014, o mercado de *smartphones* cresceu 30%, correspondendo a 1.3 mil milhões de equipamentos. A liderar está a plataforma Android que cobre 81%, sendo o primeiro Sistema Operativo a ultrapassar a barreira dos mil milhões. Em Portugal, um estudo realizado pela MarkTest (Markteste, 2015) indica que 60% dos portugueses utilizam *smartphones* diariamente.

Neste contexto, a utilização de uma solução baseada em smartphones ou dispositivos semelhantes para a disponibilização de conteúdos turísticos e culturais parece ser uma solução natural e com vantagens intrínsecas. O SPAG afigura-se, assim, como uma mais-valia para os turistas, permitindo aos mesmos obter informação acerca do objeto ou local que estão a visitar.

Acessibilidade digital

A acessibilidade, mais especificamente a acessibilidade digital, tem assumido uma relevância cada vez mais acentuada na nossa sociedade. De facto, são várias as entidades que não descuram o tema da integração social, como as instituições de ensino superior, em que surgem projetos específicos como o projeto CRID – Centro de Recursos para a Inclusão Digital ((ESECS/IPL), 2015). Outro exemplo são os espaços de valorização da herança cultural, como o Museu da Comunidade Concelhia da Batalha, ao qual foi atribuído pela APOM (Associação Portuguesa de Museologia) o galardão de Melhor Museu Português de 2012. Para além deste prémio recebeu também outros prémios, incluindo não só um a nível europeu mas também outros que se prendem com a inclusão e a acessibilidade (Batalha, 2015). Para além de estas e outras entidades existem também associações como a Acesso Cultura (Acesso Cultura, 2015) que inclui na sua missão a melhoria das condições de acesso aos espaços culturais e à oferta cultural em Portugal e no estrangeiro.

INCLUDIT III

É neste contexto que se apresenta o SPAG, revelando-se como uma alternativa de baixo custo que tira partido dos dispositivos móveis, como sejam os *smartphones* e *tablets*, para serem utilizados como meios de áudio-vídeo guias em conjunto com emissores específicos, que podem ser distribuídos de acordo com as necessidades específicas dos espaços de herança cultural.

Estado da arte

Neste capítulo são enunciadas algumas das tecnologias de comunicação sem fios existentes, essenciais para a comunicação entre dispositivos. É também feita uma análise aos atuais sistemas de áudio guias e vídeo guias existentes relevando as principais vantagens do SPAG em relação a estes.

Tecnologias de Comunicação sem fios

Atualmente existem diversas formas de comunicar sem fios, no entanto todas elas precisam de um protocolo complexo e de tecnologia avançada.

Para comunicar sem fios utilizando um *smartphone* o mesmo tem de ter características especiais, o que o torna mais caro. Associados a estas características temos os emissores que, de igual forma, têm de pertencer à mesma família do recetor, tornando-se também dispendiosos e de difícil integração.

Dentro das tecnologias sem fios mais comuns temos:

- Wifi IEEE 802.11 (Cisco Systems, 2012), que utiliza ondas rádio, permite transferir grandes quantidades de dados e utilizar criptografia;
- Bluetooth (InfoWester, 2015) inicialmente desenvolvido pela Ericsson (Ericsson, 2015) com o objetivo de ter um baixo consumo de energia, rapidamente ganhou destaque para comunicações até 100 metros, dependendo sempre de um emparelhamento entre os 2 dispositivos;
- RFID (Automação, 2015) desenvolvida na década de 40 é uma tecnologia que utiliza frequências rádio para captura de dados, apareceu para complementar os códigos de barras onde os dados são armazenados em etiquetas eletrónicas, *tags* ou RF *tag*, e onde a comunicação utilizando um *smartphone* tem de ser feita aproximando a *tag* ao equipamento;
- NFC (Brito, 2015) que começou a ganhar popularidade quando apareceu nos *smartphones*, sendo uma tecnologia que permite passagem de dados de forma segura, pois a comunicação é feita através de uma aproximação física entre os dois equipamentos.

INCLUDIT III

É ainda de referir que algumas das formas acima mencionadas em *smartphones* de baixa gama não estão disponíveis. De referir também que a comunicação utilizada no SPAG apenas necessita, a nível de *hardware* nos *smartphones*, dos componentes áudio disponíveis em todos os equipamentos existentes.

Áudio Vídeo Guias

Atualmente, vários museus recorrem a soluções existentes no mercado que permitem reproduzir conteúdos multimédia. Tem-se o caso do equipamento Pickup Audio Guide da empresa Dataton (Dataton, 2015), que ao ser apontado para um recetor de infravermelhos, colocado junto do objeto, reproduz apenas áudio associado ao mesmo. Aqui coloca-se uma questão importante para as pessoas com necessidades especiais visuais: como se localizam os recetores? A solução que alguns locais históricos encontraram foi colocar uma barreira no chão para que estes cidadãos, ao se aproximarem da mesma, pudessem apontar o braço para a frente, existindo sempre uma dúvida se estão a direcionar o equipamento para o local correto. O Pickup tem associado a ele um conjunto de licenças que, em muitos casos, têm de ser renovadas, trazendo um custo adicional associado.

Por outro lado, existe o Áudio Guia da toGuide (toGuide, 2015), empresa que apresenta uma enorme panóplia de equipamentos que permitem reproduzir conteúdos multimédia. Também disponibilizam diversas formas de interligar os mesmos ao objeto a identificar. Estes equipamentos são demasiados dispendiosos e eventualmente os utilizadores podem sentir-se desconfortáveis com o modo de funcionamento ou com o facto de usar auscultadores utilizados por muitas pessoas.

Existem também ainda soluções que passam por *tablets* proprietários da instituição com conteúdos armazenados.

Verifica-se, por um lado, que no contexto dos “guias virtuais” não existe um só tipo de equipamento. Por exemplo, situações existem em que é usado um equipamento que poderá ser utilizado pelo público em geral e também por pessoas com necessidades especiais a nível visual, como é o caso de um áudio-guia e outro tipo de equipamento como um vídeo-guia para utilização por pessoas com necessidades especiais auditivas.

Por outro lado, muitos dos equipamentos existentes por vezes só podem ser ativados quando relativamente próximos de um determinado identificador. Para além das eventuais dificuldades que podem advir da implementação de um sistema de acessibilidades baseado neste tipo de sistemas em espaços consideravelmente

INCLUDI III

movimentados, acresce ainda a eventual dificuldade de manipulação de tais equipamentos. Este facto poderá ainda ser exponenciado pela eventual gestão dos equipamentos.

De facto, não só exige a gestão durante as visitas, na entrega e recolha de equipamentos, como também é necessário garantir o seu correto funcionamento, verificando as condições físicas, pois em alguns casos são equipamentos caros e também relativamente frágeis (ex: *tablets*). Tratando-se vulgarmente de equipamentos que funcionam com baterias é necessário garantir que estas se encontram carregadas.

É neste tipo de cenários que o SPAG sobressai, na medida que da parte do utilizador de um espaço cultural não é necessário solicitar equipamento (poderá utilizar o seu), com todas as vantagens a nível de custos, não só a nível de *hardware*, como também de horas necessárias em recursos humanos para a gestão de equipamentos. Este apresenta também vantagens com o facto de poder funcionar praticamente de forma autónoma a partir do momento em que o utilizador inicia a aplicação até ao momento em que termina a sua visita no museu. Deste modo, o custo a nível de *hardware* e de gestão de equipamentos está fundamentalmente associado aos emissores. Estes correspondem a equipamentos de baixo custo e que têm vantagens a nível de disponibilidade, sendo possível definir a abrangência de cada identificador.

Existem ainda outras vantagens do SPAG que advêm do facto do utilizador descarregar a aplicação para o seu equipamento: não só poderá ser dada a possibilidade de ficar com os conteúdos disponibilizados pelo espaço cultural, como também fazer algumas partilhas para as redes sociais a partir da aplicação, aumentando assim a visibilidade do espaço que visitou.

Considerando ainda que cada espaço cultural poderá ter um emissor dirigido ao exterior, a vantagem da solução torna-se ainda mais abrangente e permite a todos os que tenham a aplicação instalada a consulta de informação sobre o espaço cultural (por exemplo: informação geral, horários, etc.). Ou seja, o acesso à cultura poderá ser possível 24 horas por dia, 365 dias por ano.

Note-se ainda, que muitos cidadãos com necessidades especiais sentem-se mais confortáveis na utilização de um dispositivo com o qual lidam diariamente, como o seu *smartphone*, do que com outro dispositivo específico, principalmente se ainda não utilizaram nada semelhante. Existe também o problema da rotatividade dos equipamentos pelas várias pessoas, pois muitas podem sentir-se incomodadas com a falta de higiene, não tirando partido dos equipamentos. Daí a necessidade de desenvolver um dispositivo que possa comunicar rapidamente com qualquer *smartphone*, sem burocracias de protocolos ou palavras-chave.

INCLUDIT III

SPAG

O SPAG consiste num dispositivo que tira partido das frequências de som acima do limite audível pelo ouvido humano. Sabe-se que a generalidade das pessoas não consegue detetar frequências acima do 18kHz. Por outro lado, testes realizados pela equipa de desenvolvimento do SPAG mostram que os microfones utilizados nos *smartphones* comuns conseguem processar frequências até 22kHz com bastante fidelidade. O SPAG explora esta pequena janela de frequências disponíveis e utiliza a mesma para comunicar com o equipamento móvel. De forma a evitar conflitos na deteção, após alguns testes, optou-se por definir um intervalo de 100Hz entre frequências a atribuir aos emissores. Este intervalo revelou-se mais do que suficiente para uma deteção fidedigna possibilitando, para a janela de frequências utilizada, disponibilizar cerca de 40 identificadores.

Os testes efetuados mostram que para distâncias até 5 metros a comunicação é perfeitamente fiável, no entanto estão a ser realizados estudos de forma a aumentar esse valor.

O modo de comunicação do SPAG (ver figura 1) pode ser descrita como sendo constituído por emissores (que emitem os ultrassons) e recetores (*smartphones* ou equivalentes). Para além destes dois componentes foi também desenvolvido um gestor de conteúdos, em plataforma Web, que permite de forma remota associar eventos e conteúdos às respetivas frequências para a identificação dos diversos itens de determinado espaço cultural.

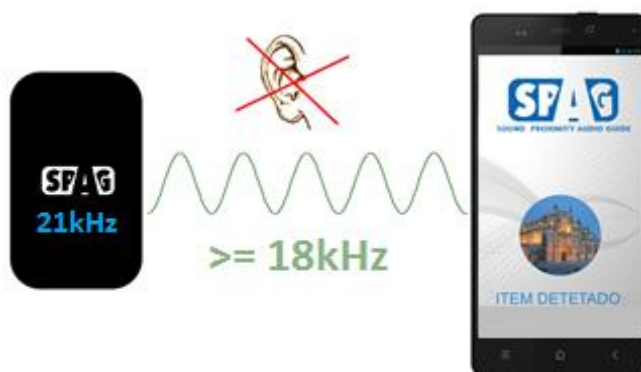


Figura 3 - Modo de Comunicação entre o emissor SPAG e o *smartphone*.

Na figura 1, à esquerda, temos o emissor SPAG que está a emitir uma frequência de 21kHz. Esta frequência não é detetada pelo ouvido humano e não causa qualquer tipo de desconforto. O *smartphone*, à direita, tem a aplicação em funcionamento, que está a analisar as ondas de som que chegam ao microfone. Aqui é

INCLUDIT III

removido o ruído e é feita uma análise para detetar se está a chegar alguma frequência conhecida (o telemóvel detetou que a frequência pertence ao Item “Museu da Batalha”). A visualização do conteúdo acerca deste item pode ser automaticamente reproduzida ou aguardado um gesto no visor, confirmando a intenção de visualização. Associada à deteção pode ainda ser configurada uma vibração ou um sinal sonoro.

Arquitetura do Emissor

Para desenvolver o protótipo do emissor SPAG recorreu-se a algum *hardware* existente no mercado, nomeadamente um Arduino (Arduino, 2015) e um altifalante otimizado para lidar com altas frequências. Numa versão autónoma pode ainda ser acrescentada uma bateria.

As dimensões do equipamento podem variar dependendo da distância pretendida ou do tempo de autonomia requerida. A dimensão mínima de um dos protótipos desenvolvidos sem bateria é de 1cm x 4cm x 4cm (altura, largura, comprimento).

Arquitetura de Software – Recetor

Para o recetor foi desenvolvida uma aplicação de *software* que processa o sinal de som, proveniente do microfone, utilizando a técnica desenvolvida por Jean-Baptiste Joseph Fourier, um matemático e físico francês: a Transformada Rápida de Fourier (Rao, Kim, & Hwang, 2010). Como saída desse processamento obtém-se o pico de frequência detetada, que identifica o item associado a essa frequência.

Sempre que é detetada uma frequência conhecida pelo SPAG é despoletado um evento. No nosso caso de estudo estamos a utilizar esses eventos para identificar locais e objetos de teor histórico, tornando assim dispensáveis os atuais áudio-vídeo guias.

A aplicação está disponível para ser descarregada remotamente e foi criado um conjunto de *templates* pré-definidos com o intuito de se adaptarem a diferentes situações e público-alvo. Deste modo, é possível uma interação e usabilidade facilitada para utilizadores com carência visual ou auditiva.

A aplicação

A aplicação protótipo foi desenvolvida para a plataforma Android (Android, 2015) por motivos de maior quota de mercado e pelo facto de existir bastante documentação acerca da mesma.



Figura 4 - Detecção de frequência e seleção para reprodução de conteúdo

A figura 2 descreve o funcionamento de detecção e identificação de frequências conhecidas, associando a mesma um objeto. Denominamos frequências conhecidas às quais a *software* tem uma associação direta na sua base de conhecimento. À esquerda temos o equipamento em modo de pesquisa. Este pode estar em *standby* dentro do bolso mas, no instante em que é detetada uma frequência conhecida, o *smartphone* pode vibrar, emitir um sinal sonoro ou iniciar de imediato a reprodução dos conteúdos. Este comportamento é definido nas configurações da aplicação. Por outro lado, temos o contacto visual de que um item foi detetado e, para o caso em que a reprodução automática está desligada, é necessário o utilizador deslizar o dedo para a direita sobre o visor para reproduzir o conteúdo. Deslizando para o lado esquerdo o item é descartado e inicia-se uma nova pesquisa.

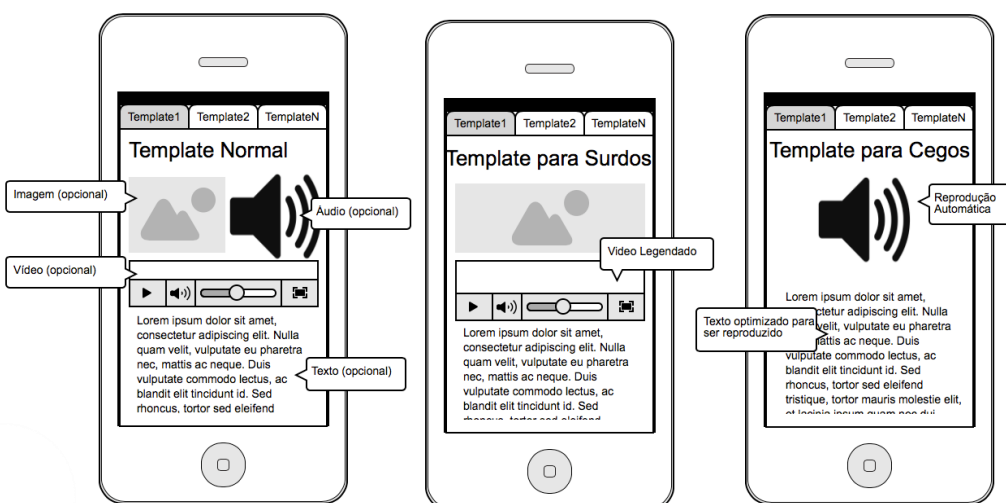


Figura 5 - Apresentação dos 3 principais templates

A figura 3 demonstra, de uma forma geral, os três principais *templates*. Cada um difere no contexto, tentando sempre estar à altura das necessidades mais básicas ou especiais de quem o utiliza.

INCLuDiT III

Descrevendo da esquerda para a direita, primeiro apresenta-se um template que pode conter todo o tipo de multimédia, texto, imagem, vídeo e áudio. De seguida está outro *template* adaptado para quem sofre de carência auditiva. Neste caso, o conteúdo difere do anterior pois não depende do áudio mas sim de legendas, imagens ou vídeos contendo linguagem gestual. Por fim, e não menos importante, de forma a aumentar o mais possível a experiência de utilização para quem não consegue ver, foi criado um *template* que tem como objetivo a audiodescrição.

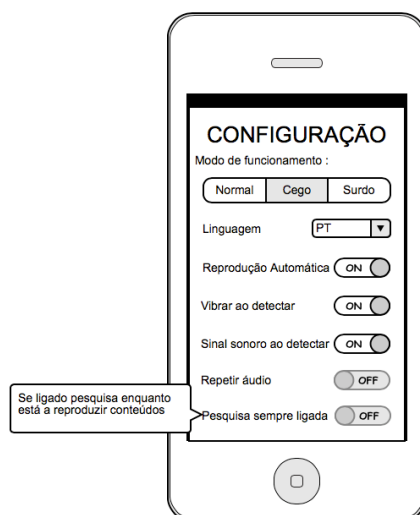


Figura 6 - Configuração do sistema

A figura 4 apresenta as várias configurações possíveis:

- Modo de funcionamento: permite uma rápida configuração tendo em conta o perfil de utilizador e as necessidades associadas;
- Linguagem: esta seleção faz com que seja descarregado do Gestor de Conteúdos SPAG a versão na linguagem configurada pelo utilizador;
- Reprodução automática: neste modo não existe necessidade de deslizar o dedo para ouvir ou ver os conteúdos, pois essa decisão é tomada automaticamente;
- Vibrar e sinal sonoro ao detetar: são funcionalidades que tiram partido das capacidades do equipamento, pois sempre que é detetada uma frequência conhecida o equipamento pode vibrar, emitir um som ou ambos;
- Repetir áudio: ativa a função de reproduzir os conteúdos sempre que os itens forem detetados;

INCLUDIT III

- Pesquisa sempre ligada: neste modo, mesmo que estejamos a visualizar ou a escutar um conteúdo, o *smartphone* continua a pesquisar mais itens e caso encontre algum pode reproduzir automaticamente ou aguardar decisão do utilizador, dependendo do que foi configurado na opção "Reprodução automática".

Utilização

A solução SPAG pode ser utilizada por qualquer tipo de utilizador e tenta ser compatível com grande parte dos dispositivos móveis existentes atualmente no mercado.

O modo de operação do SPAG inicia-se no Gestor de Conteúdos. Aqui é possível criar os conteúdos, fazer *upload* de imagens, vídeos, ficheiros áudio, ficheiros de texto e associar os mesmos a um ou mais *templates*. O Gestor de Conteúdos está ainda em fase de desenvolvimento mas, de uma forma genérica, será uma aplicação Web, que permite criar conteúdos acerca dos itens expostos e publicá-los na Internet para possível *download* através da aplicação. Terminado este processo os conteúdos ficam disponíveis no *smartphone*, dispensando qualquer nova ligação à internet.

Na primeira fase o utilizador é questionado sobre o perfil de comportamento que quer para a sua aplicação. Entre eles existem perfis para utilizadores com dificuldades auditivas ou visuais, sendo que cada um deles ainda pode ser personalizado.

Finalizada a configuração, a aplicação entra em modo de pesquisa e o utilizador pode optar por andar com o telefone no bolso, apenas ouvindo os conteúdos áudio através dos seus auscultadores, ou ter uma utilização mais rica, tendo o equipamento na mão para usufruir de imagens e vídeos associados ao conteúdo.



Figura 7 - Modos de funcionamento da Aplicação Móvel SPAG

A figura 5 apresenta os três ecrãs principais da aplicação SPAG: à esquerda a aplicação encontra-se a analisar as frequências de som que chegam ao *smartphone*; a figura do meio mostra que um item foi detetado, dando informações áudio ou visuais para o utilizador visualizar o conteúdo ou descartar o mesmo utilizando gestos no visor (de salientar que este modo pode ser automatizado de forma a reproduzir logo o conteúdo assim que deteta a frequência); à direita temos a apresentação de um dos diversos *templates* que permite visualizar uma imagem, ler o texto e ouvir o conteúdo áudio ao mesmo tempo.

A forma como a aplicação foi desenvolvida teve sempre como prioridade a facilidade, a simplicidade e a inclusão de funcionalidades que ajudem todo o tipo de utilizadores.

Conclusão e trabalho futuro

O SPAG tem como objetivo principal ser uma solução de baixo custo, tornando-se assim acessível a todas as instituições que têm consideráveis custos de manutenção com os seu atuais "guias virtuais", ou para aquelas que pretendem instalar e ainda não o fizeram por motivos financeiros. Não só foi atingido esse objetivo como também alcançado um nível de usabilidade que poderá ser explorado futuramente por visitantes de forma universal, sendo que pode ser utilizado no seu próprio equipamento através de uma interface simplificada e adaptada para quem tem acessibilidade reduzida, seja esta de carácter visual ou auditiva.

INCLUDIT III

Conclui-se também que o SPAG pode ser muito mais que um áudio-vídeo guia para espaços culturais, podendo ser adaptado facilmente a outros casos de estudo. Por exemplo, seria importante no futuro instituições como escolas terem soluções baseadas no sistema apresentado. Assim, estudantes com necessidades especiais poderiam passar nos corredores e saber o número da sala e que aula está a decorrer, orientado assim os mesmos e fazendo com que estes se sintam ainda mais integrados.

No seu estado atual o SPAG ainda não prevê diferentes níveis de acessibilidade em relação a determinada incapacidade. Por exemplo, no caso da visão apenas foi considerada a cegueira total e não foram analisados diferentes níveis de incapacidade, como seria o caso de investigar quais as cores a utilizar para pessoas com dificuldade em distingui-las. Contudo, o mecanismo de *templates* está preparado para que possam ser definidos *templates* específicos sem ter de se alterar a aplicação. É assim previsível que estes *templates*, bem como o futuro melhoramento da aplicação, venha a ser feito juntamente com especialistas de diferentes áreas, para permitir uma experiência que promova a democratização de conteúdos.

A aplicação será disponibilizada, numa fase inicial, apenas para a plataforma Android, sendo uma prioridade desenvolver para todas as outras disponíveis, iOS e Windows Phone.

Referências bibliográficas

(ESECS/IPL), E. S. (2015). CRID. Obtido em 20 de julho de 2015, de Centro de Recursos paa a Inclusão Digital:

<http://crid.esecs.ipleiria.pt/>

Acesso Cultura. (2015). Obtido de <http://acessocultura.org/>

Analytics, S. (2015). Data and Analysis. Business Consulting. Custom Research. Obtido em 13 de julho de 2015, de Strategy Analytics: <https://www.strategyanalytics.com/>

Android. (2015). welcome to android... Obtido em 23 de julho de 2015, de Android: <https://www.android.com>

Arduino. (2015). What is arduino? Obtido em 20 de julho de 2015, de Arduino: <https://www.arduino.cc>

Automação, G. d. (2015). O que é o RFID? Obtido em 18 de julho de 2015, de Grupo de Teleinformática e Automação: http://www.gta.ufrj.br/grad/07_1/rfid/RFID_arquivos/o%20que%20e.htm

Batalha, M. d. (2015). Apresentação do museu. Obtido em 21 de julho de 2015, de Museu da Comunidade Concelhia da Batalha: <http://www.museubatalha.com/apresentacao-do-museu>

INCLUDIT III

Batalha, M. d. (2015). Soluções inclusivas. Obtido em 21 de julho de 2015, de Museu da Comunidade Concelhia da Batalha: <http://www.museubatalha.com/recursos-de-acessibilidade-solucoes-inclusivas>

Batista, F., Rodrigues, N., & Gonçalves, A. (2013). Inguide – Interactive Guide. CISTI'2013 - 8ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação. Lisboa.

Brito, E. (2015). O que é NFC? Obtido em 18 de julho de 2015, de techtudo: <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/01/o-que-e-nfc.html>

Cisco Systems, I. (2012). Architecture for Mobile Data Offload over Wi-Fi Access Networks. Obtido em 15 de julho de 2015, de Cisco Systems, Inc.: http://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/service-provider/service-provider-wi-fi/white_paper_c11-701018.html

Dataton. (2015). Pickup - audio guide. Obtido em 10 de julho de 2015, de Dataton: <http://www.dataton.com/pickup>

Ericsson. (2015). Welcome to Ericsson. Obtido em 21 de julho de 2015, de Ericsson: <http://www.ericsson.com>

InfoWester. (2015). Tecnologia Bluetooth: o que é e como funciona? Obtido em 10 de julho de 2015, de InfoWester: <http://www.infowester.com/bluetooth.php>

López, M. P. (2015). Eurobarómetro: Preferencias de los europeos frente al turismo 2015. Obtido de EILEAN, Medio Ambiente y turismo: <http://www.eilean.es/2015/03/eurobarometro-preferencias-de-los-europeos-frente-al-turismo-2015/>

Marktteste, G. (2015). Maioria usa smartphone. Obtido em 14 de julho de 2015, de Grupo Marktteste: <http://www.markttest.com/wap/a/n/id~1f2a.aspx>

Rao, K. R., Kim, D. N., & Hwang, J. J. (2010). Fast Fourier Transform - Algorithms and Applications.

Sync. (2015). Realidade Aumentada. Obtido em 10 de julho de 2015, de Sync: <http://syncmobile.com.br/realidade-aumentada/>

toGuide. (2015). Audio guias e visitas guiadas. Obtido em 11 de julho de 2015, de toGuide: <http://www.toguide.pt/>

Intérprete Automático de Fala em Língua Portuguesa para Língua Gestual Portuguesa

Luís Gaspar (Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria, Apartado 4163, 2411-901 Leiria, Portugal)

Carla Lopes (Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria, Apartado 4163, 2411-901 Leiria, Portugal e Instituto de Telecomunicações, Morro do Lena - Alto do Vieiro, 2411-901 Leiria, Portugal)

Resumo:

Segundo a informação da Organização Mundial de Saúde existem no mundo 360 milhões de pessoas com algum nível de perda de audição. Em Portugal este número ascende a 150 mil pessoas, sendo que dessas cerca de 30 mil utilizam a língua gestual como forma de comunicação. A comunicação entre um surdo profundo e um ouvinte é, geralmente, muito difícil devido ao desconhecimento do ouvinte sobre a língua gestual, sendo necessária, na maioria das vezes, a mediação de um intérprete. No dia-a-dia de um surdo, torna-se difícil a presença permanente de um intérprete, especialmente em contextos fora do profissional ou escolar. O trabalho que se apresenta surge, numa tentativa, de resposta a este problema. Pretende-se desenvolver uma aplicação que permita fazer a conversão de fala em Língua Portuguesa para Língua Gestual Portuguesa, de forma automática, que permita auxiliar a comunicação entre ouvintes e surdos na ausência de um intérprete. O sistema captura o áudio produzido pelo emissor falante e apresenta ao surdo gestuante uma sequência de imagens correspondente à mensagem produzida oralmente. O sistema é constituído por 3 módulos principais: (1) Um reconhecedor de fala, que parte do padrão acústico e fornece na sua saída a sequência de palavras reconhecida; (2) uma máquina de tradução, que parte do texto em Língua Portuguesa e apresenta o mesmo texto segundo a estrutura frásica da Língua Gestual Portuguesa e (3) uma interface gráfica, que partindo da sequência de palavras em língua gestual, faz a animação por gestos através de vídeos. O sistema encontra-se em fase de testes, tendo a avaliação dos resultados preliminares sido bastante satisfatória.

Palavras-chave: Reconhecimento automático de fala, GLOSA, tradução automática, Língua Gestual Portuguesa

Abstract:

According to the World Health Organization, over 5% of the world's population – 360 million people – has disabling hearing loss. In Portugal, there are about 150k people affected by hearing impairment, of which 30k uses sign language to communicate. Communication between a f, hard-of-hearing deaf and a listener is usually very difficult because sign language is not familiar to listeners, requiring the mediation of an interpreter, often. In the everyday life of a deaf, it becomes difficult to have an interpreter all the time, not only because it is expensive, but also because there is a shortage of Portuguese Sign Language interpreters (this job was only recognized in 1999). The work presented in this paper is an attempt to respond to this problem. It was developed an application that, automatically, converts speech in Portuguese into Portuguese Sign Language. The system captures the audio produced by the speaker and displays the corresponding image sequence in Portuguese Sign Language. Three main modules have been developed: (1) A speech recognizer,

INCLuDiT III

for decoding the spoken utterance into a word sequence; (2) a translation machine, for converting a Portuguese word sequence into a sequence of signs belonging to the Portuguese sign language and (3) a graphical interface, for playing back the gestures. A prototype was developed, and the preliminary results were quite satisfactory.

Keywords: Automatic Speech Recognition, GLOSS, machine translation, Portuguese Sign Language

Introdução

A língua gestual caracteriza-se por ser uma forma de comunicação “falada” num espaço tridimensional, através dos movimentos das mãos, do corpo e expressões faciais, com vocabulário e gramática própria. À semelhança das línguas orais, cada língua gestual possui características próprias, donde se destacam a modalidade motora (mãos, face e corpo) e a modalidade de percepção visual. A Língua Gestual Portuguesa (LGP) é, desde 1997, reconhecida pela Constituição da República Portuguesa como a língua oficial da comunidade surda Portuguesa.

A surdez, ao criar dificuldades na comunicação, origina uma série de obstáculos à integração na sociedade. A língua gestual resolve parte do problema, mas não sendo tida como segunda língua, para a maioria dos ouvintes, só permite a comunicação entre falantes da mesma. A dependência de intérpretes, e da leitura labial condiciona fortemente a autonomia de comunicação de um surdo. Fruto desta necessidade a comunidade científica tem abordado a questão e apresentado algumas soluções.

A investigação na área dos tradutores automáticos de fala para língua gestual é relativamente recente, sendo que, a maioria dos trabalhos surge na última década. Atualmente, existem vários sistemas, a funcionar em plataformas diferenciadas e nas mais diversas línguas gestuais, tais como: Americana (American Sign Language), Brasileira (LIBRAS), Inglesa (British Sign Language), Espanhola (Lengua de Signos), Persa (Persian Sign Language), Alemão (German Sign Language), Paquistanês (Pakistan Sign Language), Irlandês (Irish Sign Language), Grego (Greek Sign Language), Italiano (Italian Sign Language), Árabe (Arabic Sign Language), Chinês, Japonês (Japanese Sign Language), entre outros.

No que concerne à LGP, que seja do nosso conhecimento, existe somente um tradutor automático. O projeto denomina-se Virtual Sign, e tem como objetivo auxiliar a comunicação, de forma bidirecional entre surdos e ouvintes em contexto de sala de aula. A bidirecionalidade surge uma vez que o sistema permite a tradução de gesto para texto e de texto para gesto. O projeto, financiado pela Fundação para a Ciência e a

INCLUDIT III

Tecnologia, conta com dois dispositivos externos — uma luva com sensores e uma câmara Kinect. A tradução de texto para gestos LGP é feita através de um avatar. O utilizador ouvinte escreve a mensagem que pretende traduzir e o avatar reproduz em LGP de forma a que o surdo gestuante a entenda. O sistema permite também a tradução de gestos para texto. Para a captura dos movimentos corporais e expressões faciais os autores utilizaram o sensor Microsoft Kinect e para os movimentos dos gestos utilizaram duas luvas “5DT Data Glove” de 14 sensores, que permitem estimar a posição da mão e dos dedos. Os resultados deste sistema revelam-se promissores. No entanto, o facto de não incluir a tradução diretamente a partir de fala é uma limitação à sua utilização.

O sistema descrito neste trabalho permite fazer a conversão de fala em Língua Portuguesa para Língua Gestual Portuguesa, de forma automática. O sistema tem como entrada um sinal acústico e como saída uma sequência de imagens que corresponde ao conteúdo (mensagem) do sinal de entrada.

Sistema Global de Tradução Automática de fala em Língua Portuguesa para Língua Gestual Portuguesa.

Na Figura 1 apresenta-se o diagrama de blocos do sistema global de tradução automática de fala em Língua Portuguesa (LP) para Língua Gestual Portuguesa.

O sistema é constituído por 3 módulos principais: (1) Um reconhecedor automático de fala, que parte do padrão acústico e fornece na sua saída a sequência de palavras reconhecida; (2) um tradutor de LP para LGP, que parte do texto em Língua Portuguesa e apresenta o mesmo texto segundo a estrutura frásica da LGP e (3) uma interface gráfica, que partindo da sequência de palavras em língua gestual, faz a animação por gestos.

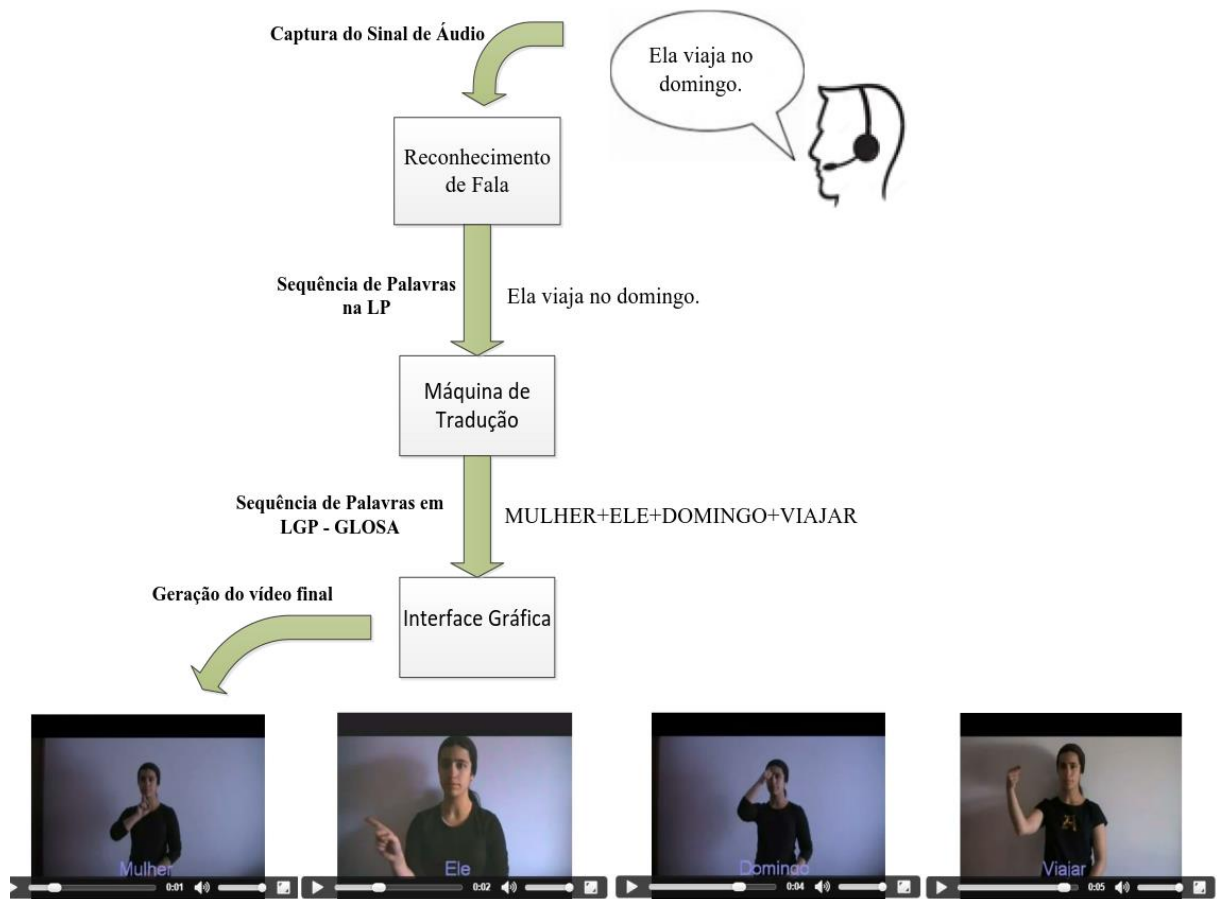


Figura 1: Diagrama de blocos do sistema global de tradução automática de fala em Língua Portuguesa para Língua Gestual Portuguesa.

Para fazer o reconhecimento automático de fala foi utilizado o reconhecedor da Google, designado por Web Speech API,⁰ que faz a conversão de fala LP para texto em LP. A tradução de LP para LGP tem como base um conjunto de regras que passa de texto em LP para uma sequência de palavras em LGP – GLOSA. Para a implementação das regras foi necessário proceder a uma análise sintática e morfológica da sequência de palavras reconhecida. Esta análise foi feita através da ferramenta Lemmatization, PoS and Parsing,⁰. O gerador de gestos de LGP usa o *software* FFMPEG ⁰ de forma a concatenar os vídeos correspondentes da GLOSA num vídeo final. A integração dos 3 módulos surge num *website* através do *software bootstrap*. Tendo como base o diagrama anterior apresenta-se na Figura 2 a arquitetura do sistema desenvolvido.

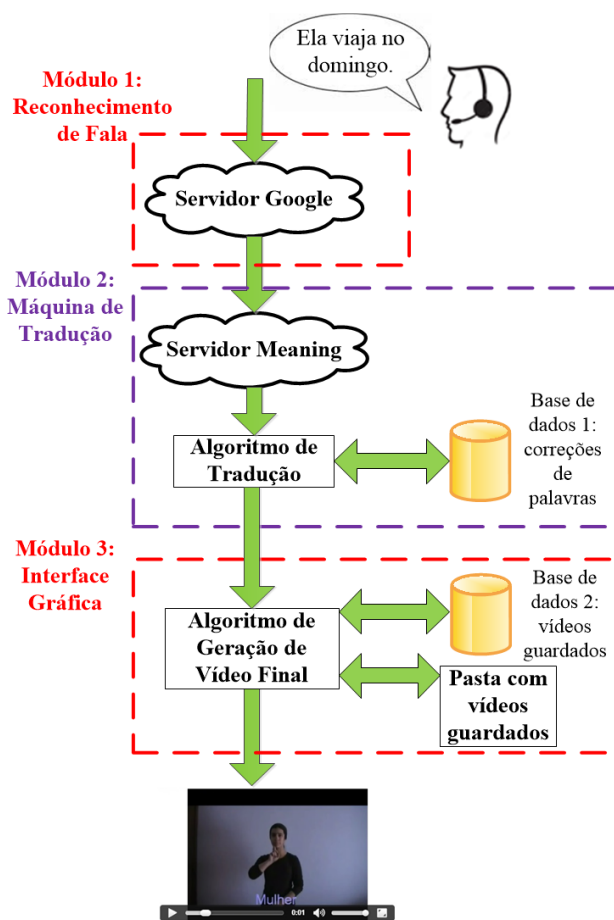


Figura 2: Diagrama de blocos do sistema global de tradução automática de fala em Língua Portuguesa para Língua Gestual Portuguesa.

Módulo 1: Reconhecimento de fala

O reconhecimento automático de fala, consiste em mapear um sinal acústico, capturado por um transdutor (usualmente um microfone) na sequência de palavras mais provável de corresponder esse sinal acústico. O processo de descodificação tem como base a existência de modelos acústicos, previamente treinados. O treino destes modelos é feito recorrendo a extensas bases de dados (BD) etiquetadas, tipicamente ao nível fonético. No presente trabalho, e atendendo a que não se dispunha de nenhuma BD em Português com estas características, optou-se por usar um motor de reconhecimento que dispusesse de modelos acústicos para o Português Europeu. Foram avaliados vários motores de reconhecimento tais como: Dragon Naturally Speaking 0, Simon 0, Audimus 0, Julius 0, SpeechMagic 0, Skype Translator 0, iSpeech 0 Microsoft Speech Platform SDK 11,0 e Web Speech API 0, tendo a escolha recaído neste último. Trata-se de uma ferramenta recente (apenas disponível para uso a partir de 2013) e tecnologicamente evoluída e que possuir modelos

INCLUDI III

acústicos para 61 idiomas onde se inclui o Português Europeu. Na Figura 3 mostra-se a interface de reconhecimento deste motor.



Figura 3: Reconhecimento automático de fala em Língua Portuguesa com o Web Speech API 0 quando é proferida a frase "O meu carro é amarelo".

Módulo 2: Máquina de Tradução

As línguas gestuais não seguem a ordem e a estrutura frásica das línguas orais. À semelhança das línguas orais, as línguas gestuais possuem uma gramática própria sendo estas totalmente independentes. Os gestos são definidos de acordo com 5 parâmetros: configuração, orientação, local de articulação, movimento das mãos e componente não manual (expressões faciais e corporais) 0. A alteração de algum parâmetro anterior configura um novo gesto ou o gesto em execução perde o sentido. Em regra geral existem gestos para o vocabulário, mas quando não existem recorre-se à datilologia (soletração de palavras). O alfabeto datilológico é apenas um suplemento das línguas gestuais, muito comum na representação de nomes de pessoas, lugares e vocabulário técnico onde não existe tradução de LP para LGP. Quer se use os gestos ou a datilologia, a comunicação está regida por uma estrutura frásica definida. Essa estrutura é designada de GLOSA, 0. Em LP a estrutura frásica é normalmente SUJEITO-VERBO-OBJETO (SVO), já em GLOSA a estrutura é normalmente SUJEITO-OBJETO-VERBO (SOV) e em algumas situações poderá ser OBJETO-SUJEITO-VERBO (OSV), 0. Na tabela 1, apresentam-se exemplos de traduções de frases em LP para LGP nas duas vertentes: SOV e OSV. Outros aspetos importantes da GLOSA para o desenvolvimento da Máquina de Tradução (MT) são o género (a marcação só é realizada em pessoas e animais), o número (marcação do plural), o tipo de frase (negativa), o tempo verbal, etc.

LP	LGP
O gato comeu o peixe. (SVO)	GATO+PEIXE+COMER// (SOV)
O João comprou o livro. (SVO)	LIVRO+J-O-Ã-O+COMPRAR// (OSV)

Tabela 1: GLOSA: frases em SOV e em OSV, 0.

INCLUDIT III

No presente trabalho a máquina de tradução foi implementada utilizando um método baseado em regras. Este método consiste na definição de um conjunto de regras que permitem a tradução da estrutura da frase da língua oral em GLOSA. A utilização do método por regras requer previamente uma análise morfológica, sintática e semântica das línguas de origem (língua oral) e de destino (língua gestual). Assim, a MT desenvolvida divide-se em dois módulos (Figura 4): o módulo A tem como finalidade fazer as análises sintática e morfológica da sequência de palavras proveniente do reconhecimento da fala e no módulo B estão implementadas as regras da LGP de forma a permitir a tradução para GLOSA.

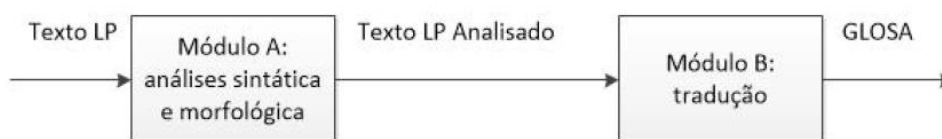


Figura 4: Diagrama de blocos da Máquina de Tradução que adapta texto em LP para GLOSA.

A análise sintática e morfológica do texto em LP foi feita através da ferramenta Lemmatization, PoS and Parsing, 0 cuja saída fornece 3 parâmetros: palavra de entrada (token), categoria gramatical (tag) e lema (lemma). As categorias gramaticais usadas foram: pronomes pessoais ('P'), verbos ('V'), quantidades ('Q'), nomes ('N'), pontuação ('1'), advérbio ('E'), número ('M'), pronomes possessivos ('S'), conjunções ('C'), adjetivos ('A'), desconhecidos ('K') e interrogativa ('I'), 0. Com base na categoria gramatical de cada token foi definido um conjunto de regras que permite tradução de texto em LP para GLOSA.

Módulo 3: Interface Gráfica

O módulo de animação (interface gráfica) segue tipicamente uma de duas abordagens: ficheiros de vídeos ou recurso a um avatar. O uso da abordagem por vídeos consiste na utilização de uma base dados que contém vários vídeos com as representações dos gestos realizados por um gestuante humano. Proceda-se à concatenação desses vídeos formando uma representação das frases completas. Um avatar é uma personagem virtual. Para que o avatar tenha a capacidade de representar gestos é necessário a utilização de *software* específico para esse fim. Para qualquer alternativa que se escolha existem vantagens e desvantagens. No trabalho que se apresenta a interface gráfica foi desenvolvida usando vídeos, uma vez que permitem capturar as expressões faciais e corporais mais facilmente e fielmente do que um avatar. Os vídeos foram

INCLuDiT III

obtidos por temas da LGP, por exemplo: verbos, cores e meios de transporte em 0. Os vídeos originais foram recortados para que cada vídeo corresponda a um único gesto. Ao todo geraram-se cerca de 300 vídeos em formato “webm” com as especificações que constam da Tabela 2.

Caraterística	Descrição
Tamanho	640x480 pixels
Bitrate	1024 kbps
Taxa de frames	25 frames/segundo
Compressão de vídeo	VP8

Tabela 2: Especificações dos vídeos de gestos usados na Interface Gráfica.

A partir da GLOSA criou-se um *script* em PHP e recorrendo ao software FFMPEG 0 foi possível concatenar os vídeos recortados de forma a apresentar um vídeo final que pudesse ser visualizado no Google Chrome. Veja-se o exemplo frase em LP “Ela viaja o Domingo”. Em GLOSA será MULHER+ELE+DOMINGO+VIAJAR. A interface gráfica irá concatenar 4 vídeos: file ‘mulher.webm’ + file ‘ele.webm’ + file ‘domingo.webm’ + file ‘viajar.webm’. Se não existirem vídeos para as palavras da GLOSA, o sistema fará a datilografia concatenando vídeos de cada letra até formar a palavra.

Resultados Experimentais

Atendendo a que não são conhecidas taxas de reconhecimento da Web Speech API para o Português Europeu, entendeu-se fazer um pequeno teste afim de averiguar a capacidade de reconhecimento desta ferramenta. O teste consistiu na definição de um conjunto de frases e sua gravação através de um microfone. Posteriormente cada ficheiro de áudio foi enviado ao servidor Google que devolveu o resultado do reconhecimento.

Definiram-se 10 frases de teste que podem ser visualizadas na Tabela 3. Estas frases foram escolhidas de forma a permitirem a aplicação de diferentes regras gramaticais. Foram também escolhidas de forma a incluírem várias temáticas, nomeadamente: do quotidiano, do curso de Engenharia Eletrotécnica, as cores, o feminino, o vestuário, os transportes, os nomes próprios, a fruta, a numeração, os animais, os verbos regulares e os verbos SER e ESTAR, tempos verbais, a interrogativa e a exclamativa.

As gravações foram feitas por 6 locutores (3 femininos e 3 masculinos) na faixa etária entre os 24 anos e os 60 anos. Cada locutor gravou as 10 frases proferidas a 3 ritmos diferentes (lento, normal e rápido) resultando em 30 ficheiros por locutor e perfazendo 180 no total.

INCLUDIT III

Frases de Teste	Descrição
Frase 1	Calcula o valor da resistência.
Frase 2	A mãe comeu duas maçãs.
Frase 3	Ela tem um cavalo e um coelho.
Frase 4	O Luís está no comboio.
Frase 5	A cor do gorro é roxo escuro.
Frase 6	Eu fui com ela ao cinema.
Frase 7	O meu carro é amarelo.
Frase 8	Quanto gastaste?
Frase 9	Ontem fui ao mercado.
Frase 10	Que dia bonito!

Tabela 3: Conjunto de frases usado no teste ao motor de reconhecimento Web Speech API 0".

A avaliação foi feita recorrendo à ferramenta HResults do software HTK, 0. Esta ferramenta compara as frases reconhecidas com as proferidas e dá indicação de 3 tipos de erros: inserção de palavras (sistema reconheceu palavras que não foram proferidas), eliminação de palavras (sistema eliminou palavras que foram proferidas) ou substituição de palavras (sistema confundiu as palavras que foram proferidas).

Na Tabela 4 apresentam-se os resultados de reconhecimento do Web Speech API onde Total inclui o conjunto total de locutores e género refere-se a M – masculino e F – feminino. Os resultados são apresentados em percentagem para os discursos lento, normal e rápido, aos níveis da frase e da palavra. Ao nível da frase são apresentados os resultados em termos de taxa de Correctness enquanto ao nível da palavra é apresentada a taxa de exatidão - *Word Accuracy Rate*, 0.

		Fala Lenta		Fala Normal		Fala Rápida	
Nível	Frase	M:	40	M:	36,67	M:	23,33
		F:	60	F:	33,33	F:	20
		Total:	50	Total:	35	Total:	21,67
	Palavra	M:	69,39	M:	67,35	M:	54,42
		F:	85,71	F:	72,11	F:	60,54
		Total:	77,55	Total:	69,73	Total:	57,48

Tabela 4: Resultados de reconhecimento do Web Speech API para Português Europeu.

No caso de fala lenta o sistema tem um desempenho ao nível da frase e da palavra em 50% e 77,55%, respetivamente e pioram à medida que o ritmo aumenta. Estes resultados são comparáveis com os apresentados em 0 para a Língua Inglesa.

Avaliado o desempenho da Máquina de Tradução, verifica-se que esta apresenta ainda alguns pontos a melhorar. No que concerne a frases negativas verifica-se que o sistema só realiza a negativa para verbos regulares. Para verbos irregulares, tal como, PODER, o sistema não efetua a GLOSA corretamente. Na frase "Eu

INCLuDiT III

não posso” a tradução seria EU+NÃO+PODER e sistema apresenta EU+PODER+NÃO. A solução passará por adicionar ao algoritmo o tratamento das frases com os verbos irregulares. Também na atribuição do género o sistema apresenta falhas, na maioria das vezes devido a falhas na análise morfológica.

Sendo a conversão dominante SOV o sistema falha na conversão OSV. É o caso da frase “O João comprou o livro”. A GLOSA deveria ser LIVRO+J-O-Ã-O+COMPRAR e a conversão SOV converte em J-O-Ã-O+LIVRO+COMPRAR. Os resultados mostram que a máquina de tradução necessita de ser melhorada prevendo os casos menos frequentes de tradução.

A interface gráfica funciona como previsto, no entanto a Base de Dados de vídeos necessita de ser aumentada por forma a diminuir a frequência em que é necessário recorrer a datilologia. Outra limitação prende-se com as frases negativas e exclamativas uma vez que estes gestos necessitam de ser acompanhados de expressão facial e nos vídeos gravados a expressão facial é neutra. A qualidade visual é também questionável uma vez que as transições entre gestos são, por vezes, notadas.

O sistema global foi integrado num ambiente web cuja página de início se apresenta na Figura 5.

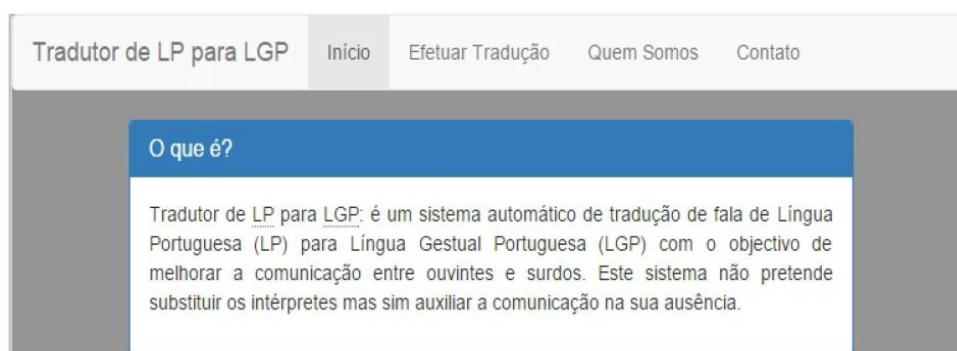


Figura 5: Página web inicial do sistema global.

Como se pode ver na Figura 5 este website possui um menu para 4 páginas: “Início”, “Efetuar Tradução”, “Quem Somos” e “Contato” sendo que é na página “Efetuar Tradução” que os 3 módulos são integrados.

Quando o utilizador se encontra na “Efetuar Tradução” para LGP deve seguir os seguintes passos:

1. Carregar no botão “START Reconhecimento”
2. Aceitar o uso do microfone
3. Falar
4. Carregar no botão “STOP Reconhecimento”
5. Carregar no botão “Traduzir”

INCLUDiT III

Quando o utilizador faz o passo 4 aparecerá uma caixa de texto com o reconhecimento. Este poderá ser modificado ou corrigido caso o utilizador assim o pretenda ou pode realizar um novo reconhecimento (voltando para o passo 1) ou continuar para o passo 5 (Figura 6).



Figura 6: Website com integração dos 3 módulos: frase LP reconhecida.

Quando o utilizador executa o passo 5 o sistema realiza os módulos 2 e 3 e apresenta, ao utilizador, em vídeo a tradução para LGP. O utilizador pode rever o vídeo ou realizar um novo reconhecimento (Figura 7).

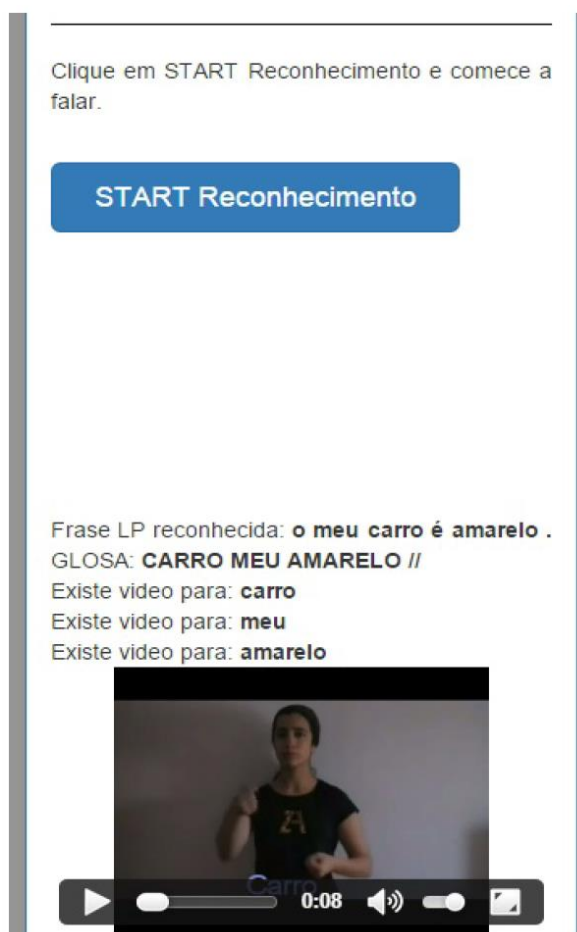


Figura 7: Website com integração dos 3 módulos: vídeo correspondente à frase LP reconhecida.

INCLUDIT III

O sistema foi apresentado a um conjunto de pessoas onde se incluem surdos, especialistas em processamento áudio, especialistas em processamento de vídeo e público em geral. A opinião dos avaliadores foi que o sistema é de grande utilidade e de fácil utilização. Em relação ao aspeto visual do sistema as opiniões não são unânimes. Há quem tenha achado atrativo e quem tenha sugerido melhorias. De um modo geral o sistema foi bem acolhido, mas foi apontada como questionável a sua utilização em ambiente real.

Conclusões e trabalho futuro

Com este trabalho propôs-se desenvolver um sistema automático de tradução de fala LP para LGP em vídeo de forma a possibilitar a comunicação entre ouvintes e surdos na ausência de intérpretes. O trabalho está assente em 3 módulos distintos: reconhecimento de fala, máquina de tradução e interface gráfica. Relativamente ao reconhecedor de fala foi usada uma ferramenta da Google que permite o envio do sinal acústico ao servidor da Google e este devolve o resultado do reconhecimento em texto. Esta ferramenta apresenta como desvantagem o facto de requerer sempre ligação à Internet e os segmentos em análise não podem exceder os 60seg de duração. Acresce o facto de a página web de teste da Web Speech API atualmente desenvolvida obrigar o utilizador a dar permissão de uso do microfone a cada frase que se pretende reconhecer. No futuro pretende-se desenvolver um reconhecedor para Português Europeu de forma a ultrapassar estas limitações.

Relativamente à Máquina de Tradução esta faz a conversão do texto do módulo anterior para texto em LGP. A MT está preparada para frases de várias temáticas e regras da LGP, nomeadamente: as cores, o feminino, o vestuário, os transportes, os nomes próprios, a fruta, a numeração, os animais, os verbos regulares e os verbos SER e ESTAR, tempos verbais, a interrogativa e a exclamativa. Na avaliação dos inquiridos este módulo apresenta resultados razoáveis. Assim, como trabalho futuro, será necessário acrescentar mais regras da LGP e otimizar o algoritmo deste módulo a fim de possibilitar a conversão de texto mais complexo em LP.

No módulo da interface gráfica faz-se a conversão do texto em LGP (proveniente da MT) para um vídeo final. Na avaliação dos inquiridos este módulo apresenta uma boa representação em vídeo das mensagens mas, é necessário melhorar a qualidade visual.

Referências bibliográficas

360 | speechmagic sdk:: Deeply embed advanced speech recognition capabilities. Nuance.Acedido em 24 de julho, 2015, em http://www.nuance.com/ucmprod/groups/healthcare/@web-enuk/documents/collateral/nc_031043.pdf

Ahmed Abdul Haseeb, Asim Illyas, (2012)Speech Translation into Pakistan Sign Language, Master thesis submitted to the School of Computing at Blekinge Institute of Technology, Sweden.,

Audimus. INESC - Laboratório de sistemas de Língua Falada. Acedido em 24 de julho, 2015, em Disponível: <https://www.l2f.inesc-id.pt/wiki/index.php/AUDIMUS>

Bidarra, José [et al.] (2013)- Virtual sign translator. In International Conference on Computer, Networks and Communication Engineering (ICCNCE), China, "ICCNCE : proceedings". Beijing: Atlantis Press, 2013. ISBN 978-90-78677-67-3. p. 290-292

Dan Song, , Xuan Wang, Xinxin Xu, (2012) Chinese Sign Language Synthesis System on Mobile Device, Procedia Engineering, Volume 29, 2012, Pages 986–992, 2012 International Workshop on Information and Electronics Engineering.

Dragon Naturally Speaking, Acedido em 24 de julho, 2015, em <http://www.nuance.com/dragon/index.htm>

Efthimiou, E.; Sapountzaki, G.; Karpouzis, K.; and Fotinea, S-e. (2004) "Developing an eLearning Platform for the Greek Sign Language," Lecture Notes in Artificial Intelligence, Springer-Verlag, pp.1107—1113.

FFmpeg. Concatenating media files. Acedido 24 de julho, 2015, em <https://trac.ffmpeg.org/wiki/Concatenate>

Halawani, S.(2008) "Arabic Sign Language Translation System On Mobile Devices," International Journal of Computer Science and Network Security, January 2008, vol.8 no.1, pp.251-256.

Hand Talk. . Acedido em 24 de julho, 2015, em <http://www.handtalk.me/>.

Icommunicator. Interactive Solutions, Inc. Acedido em 24 de julho, 2015, em <http://www.icommunicator.com/index.html>

ispeech. iSpeech,Inc. Acedido em 24 de julho, 2015, em <https://www.ispeech.org/developers>

J. Adorf, "Web speech api", Report, KTH Royal Institute of Technology, Stockholm, Sweden, 2013.

INCLUDIT III

Jan Bungeroth, Hermann Ney, Automatic Generation of German Sign Language Glosses from German Words,(2006) Gesture in Human-Computer Interaction and Simulation Lecture Notes in Computer Science Volume 3881, 2006, pp 49-52.

Julius. Julius Team. Acedido em 24 de julho, 2015, em http://julius.osdn.jp/en_index.php?q=index-en.html#about_models

Khalid El-Darymli, Othman O. Khalifa, and Hassan Enemosah,(2006) "Speech to Sign LanguageInterpreter System (SSLIS)",the IEEE International Conference of Computer and Communication Engineering (ICCC'E06), in Proceedings of Kuala Lumpur, Malaysia.

Kuroda, T.; Sato, K.; and Chihara,(1998) K. "S-TEL: an avatar based sign language telecommunication system," International Journal of Virtual Reality, December 1998, Vol 3, No.4.

Lgp. Acedido em 24 de julho, 2015, em <https://www.youtube.com/playlist?list=PL8858D9CEBEBB89E4>

Lombardo, V.; Nunnari, F.; and Damiano, R. (2010)"A virtual interpreter for the Italian sign language," in Proceedings of the 10th international conference on Intelligent virtual agents. Allbeck, Jan; Badler, Norman; Bickmore, Timothy; Pelachaud, Catherine; and Safonova, Alla (Eds.). Springer-Verlag,Berlin, Heidelberg, pp.201-207.

Lopes, C. (2011). Classes Fonéticas Alargadas no Reconhecimento Automático de Fones. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra.

M. Pacheco, "Formação de língua gestual portuguesa - nível I," 2014.

Martins, T.(2011) A letra e o gesto : estruturas linguísticas em Língua Gestual Portuguesa e Língua Portuguesa, Tese de Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Meaning. Lemmatization, pos and parsing. Acedido em 24 de julho, 2015, em <https://www.meaningcloud.com/developer/lemmatization-pos-parsing>

Microsoft Speech Platform SDK 11, Acedido em 24 de julho, 2015, em [https://msdn.microsoft.com/en-us/library/dd266409\(v=office.14\).aspx](https://msdn.microsoft.com/en-us/library/dd266409(v=office.14).aspx)

Mimix. Acedido em 24 de julho, 2015, em <http://www.mimix.me/>.

INCLUIÇÃO III

Morrissey, Sara and Way, Andy (2007) Joining hands: developing a sign language machine translation system with and for the deaf community. In Conference and Workshop on Assistive Technologies for People with Vision and Hearing Impairments: Assistive Technology for All Ages , 28-31 August 2007, Granada, Spain.

Poli-libras, Acedido em 24 de julho, 2015, em <http://www.polilibras.com.br/>

ProDeaf. Acedido em 24 de julho, 2015, em <http://www.prodeaf.net/>.

R. San Segundo, V. López, R. Martín, S. L. Lutfi, J. Ferreiros, R. de Córdoba, J. M. Pardo, (2010) INTERSPEECH "Advanced speech communication system for deaf people.,250–253.

R. San-Segundo, et al ,(2008) "Speech to sign language translation system for spanish," 1009–1020 11 50 Speech Communication.

S. Cox, M. Lincoln, J. Tryggvason, M. Nakisa, M. Wells, M. Tutt, S. Abbott (2002), " Proceedings of the fifth international ACM conference on Assistive technologies "Tessa, a system to aid communication with deaf people. 205–212 ACM.

Mesquita, I.& Silva, S.(2008) Guia Prático de Língua Gestual Portuguesa: Ouvir o Silêncio. Nova Educação.

S.H.M.Kasaei and S.M.M.Kasaei,(2011) "Development an Automatic Translate Voice to Sign Language Animation Based-on MFCC and Vector Quantization Method", International Journal of Computer and Electrical Engineering, Vol.3, no.(5), pp. 629-633.

Sajeesh Balan K, Rajesh Kumar K.K, Sumam Mary Idicula (2009), Generating American Sign Language (ASL) Gestures from Speech for Assisting Deaf - Mute People, in the book Intelligent Computing Models published by Narosa Publications, New Delhi.

Say It, Sign It, Acedido em 24 de julho, 2015, em <http://mgtt.org/projects/sisi>

Simon. KDEUserBaseWiki. Acedido em 24 de julho, 2015, <https://userbase.kde.org/Simon>

Skype. Microsoft. Acedido em 24 de julho, 2015, em <http://www.skype.com/pt/translator-preview/>

Web Speech API specification. W3C. Acedido em 24 de julho, 2015, em <https://dvcs.w3.org/hg/speech-api/raw-file/tip/speechapi.html>

Young, S. J., et al, (2006) "The HTK book". Revised for HTK version 3.4, Cambridge University Engineering Department, Cambridge.

A integração das TIC na Educação Especial: software educativos no Agrupamento de Escolas de Castro Daire

Idália Sofia Ferreira Ribeiro (idaliaribeiro@iol.pt, Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração)

Luís Filipe Neves (lfn@iscia.edu.pt, Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração)

Resumo:

O artigo pretende analisar a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Especial, dando especial enfoque à utilização de software educativo com crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais, em contexto de sala de aula.

Nesta comunicação, num primeiro momento discute-se o desafio que as Tecnologias da Informação e Comunicação colocam à Educação Especial, passando por uma abordagem ao papel inclusivo que as mesmas proporcionam e analisa-se a utilização que é feita do software educativo por docentes do ensino regular e docentes com formação especializada em Educação Especial. É ainda dada relevância aos obstáculos/limitações que os professores em geral encontram e que limitam a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Foi utilizado um inquérito por questionário, aplicado a professores do Agrupamento de Escolas de Castro Daire, tendo-se verificado que ambos os grupos de professores utilizam as Tecnologias da Informação e Comunicação na sua prática pedagógica com alunos com Necessidades Educativas Especiais; consideram as Tecnologias da Informação e Comunicação uma mais-valia para o sucesso da sua aprendizagem e ainda que a falta de formação específica em softwares educativos para trabalhar com estes alunos, a falta de equipamento tecnológico e a falta de recursos humanos específicos para apoio ao professor são as principais condicionantes à integração das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação Especial; Inclusão; Software educativo

Abstract:

The article intends to analyze the problem of integration of Information and Communication Technology in Special Education, with special focus on the use of educational software with children/young people with Special Educational Needs in the classroom context.

In this paper, at first it is intended to discuss the challenge that Information and Communication Technologies bring to Special Education, through a comprehensive approach to the inclusive role they provide and analyze the use that the teachers of the various subjects and those with specialized training in Special Education give to the educational software. It is also given special attention to the obstacles/constraints that teachers in general meet and that limit the integration of Information and Communication Technologies with students with Special Educational Needs.

A questionnaire survey was applied to the teachers from Agrupamento de Escolas de Castro Daire and the results show that both groups use Information and Communication Technologies in their practice with students with Special Educational Needs; that they consider the information and communication technologies an asset to the success of their learning and that the lack of specific training in educational software for

INCLUDIT III

working with these students, the lack of technological equipment and the lack of specific human resources for teacher support are the main constraints to the integration of Information and Communication Technologies.

Keywords: Information and Communication Technologies; Special Education; Inclusion; Educational software

Introdução

A Escola tem um papel fundamental no que respeita à união com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) devendo esta ser dotada tecnologicamente para responder aos interesses e motivações dos alunos permitindo o acesso de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ao universo das TIC, visando o desenvolvimento das suas potencialidades e não esquecendo o direito à cidadania. A Escola deve adotar estratégias que permitam dar respostas às necessidades de todos os alunos, sem exceção, o que em última instância culmina com um desafio para os profissionais da área da educação (Dias, Seabra e Oliveira, 2011), que devem ser possuidores de formação relativa às inovações tecnológicas. O professor necessita ser inovador, reflexivo, criativo e parceiro dos alunos no processo de aprendizagem, para tal, na sua formação deve adquirir conhecimentos ao nível das TIC e das TIC para NEE, podendo ser uma mais-valia para o desenvolvimento destas crianças. Ele tem a responsabilidade de fazer uma reflexão sobre que recursos utilizar com o intuito de motivar e aumentar a dedicação dos alunos, ou utilizá-los enquanto instrumento facilitador, ajudando a superar barreiras ao nível da atividade e participação, tendo por referência a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde).

Perante o exposto, o tema do estudo apresentado diz respeito à integração das TIC na Educação Especial (EE): *software* educativo, partindo das seguintes questões iniciais: Integram os professores do ensino regular e de EE as TIC na sua prática pedagógica? Estes consideram os *softwares* educativos uma mais-valia para o sucesso da aprendizagem dos alunos com NEE? Quais as principais condicionantes à integração das TIC em contexto de sala de aula?

O interesse pela temática surgiu após a perceção da necessidade de mais estudos na área das TIC e pela necessidade de aprofundar o conhecimento das potencialidades das mesmas com crianças/jovens com NEE e enriquecer a intervenção educativa docente.

Fundamentação teórica

Vive-se atualmente numa Sociedade da Informação onde as TIC são um instrumento incontornável no exercício da cidadania (Santos, 2006). O advento das mesmas, trouxe a necessidade de construir uma Escola diferente transformadora do papel do professor, passando este a desenvolver um papel mais ativo na forma como se aprende, como se ensina e na interação entre os atores na sala de aula (Silva, 2004). Todavia, é importante considerar que as TIC são simples instrumentos curriculares, e por conseguinte, a sua eficácia não depende exclusivamente da sua potencialidade tecnológica para transmitir, manipular e permitir a interação de informação, mas pode ser significativo dependendo do currículo em que se introduz e das relações que se estabelecem com outros elementos curriculares (Almenara, 1998).

Com o Relatório *Warnock* (1978) a escola regular passou a identificar e responder às diferentes necessidades dos alunos (Gaspar, 2009). Com a Declaração de Salamanca (1994) a Escola passou a fornecer uma orientação especializada para as crianças/jovens com NEE, ajudando-as a superar as suas dificuldades específicas, contribuindo para fomentar a sua aprendizagem, a sua autonomia e a sua realização pessoal. A Educação Para Todos na escola regular veio promover uma Educação Inclusiva (Gaspar, 2009), que objetiva direcionar a educação para a cidadania global e plena (Mantoan, 1997), adaptando-se às características da criança/jovem, valendo-se de estratégias, de recursos e de apoio que procuram o acesso e sucesso educativo.

As TIC, graças ao seu papel estimulador no processo de ensino/aprendizagem, quando aplicadas aos alunos com NEE permitem a eficiência na realização de tarefas. Ribeiro e Fuentes (2013) salientam que o espectro de soluções com recurso às TIC é abrangente, desde simples aplicações pedagógicas às mais complexas Tecnologias de Apoio, permitindo desenhar respostas individualizadas. No contexto da sua adequação às crianças/jovens com NEE Capitão e Almeida (2011) e Ribeiro e Fuentes (2013) referem que as TIC permitem uma maior autonomia; permitem o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, meio alternativo de comunicação e meio facilitador da realização de tarefas; a comunicação do aluno não fica condicionada podendo ser facilitada com recurso à tecnologia; a participação colaborativa e a motivação do aluno são aumentadas, melhorando o seu desempenho académico mas também as relações entre pares; facilitam a diferenciação; promovem a participação com o mundo real, entre outros aspetos.

Desta forma, as TIC são um elemento decisivo na normalização das condições de vida dos alunos com NEE, podendo ser a única possibilidade que estes alunos têm de aceder ao currículo que, de outro modo, lhes estaria vedado.

INCLUDIT III

Santos (2006) salienta que a correta utilização do computador e a consequente exploração do variado *software* educativo existente podem ser recursos muito eficazes para melhorar o processo de ensino/aprendizagem de crianças/jovens com NEE. A componente pedagógica associada às TIC, faz com que estes materiais minimizem as dificuldades dos alunos e maximizem as suas potencialidades, oferecendo formas de aprendizagem ajustadas aos interesses, necessidades e particularidades dos alunos (Almeida, 2006), encontrando-se soluções orientadas para grupos de problemas específicos de maior prevalência, o que permite afirmar que a inclusão é uma das características das TIC. O professor deverá identificar as necessidades e as potencialidades de cada aluno com NEE e desenvolver uma resposta pedagógica adequada, com recurso às TIC, promovendo a aprendizagem, ou usando as TIC como auxílio na realização de tarefas propostas.

Não obstante, práticas pedagógicas com as TIC, devem ser acompanhadas de ações de formação que suscitem uma atividade prática reflexiva por parte dos professores (Coutinho e Lisbôa, 2011).

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro expressa medidas que se relacionam com o uso das tecnologias no seu âmbito de intervenção, em concreto, nos apoios especializados prestados aos alunos com NEE. Pelo que a Escola, enquanto instituição inclusiva deve maximizar as potencialidades das TIC, recorrendo a Tecnologias de Apoio e a Adaptações Tecnológicas, como softwares educativos.

A imparável evolução das TIC e a assimilação dos avanços pelo domínio da educação têm proporcionando o desenvolvimento da oferta de software educativo (Peñalvo, 2002) que pode ser considerado uma mais-valia no processo de construção do conhecimento, uma vez que proporciona condições para o desenvolvimento cognitivo e da autonomia (Morellato, Felippim, Passerino e Geller, 2006).

Existe uma grande variedade de software educativo que permite dar apoio a crianças/jovens com NEE, como o software de apoio à comunicação (Grid, Boardmaker etc.), de apoio à aprendizagem, entre outros. Neste estudo será dado especial enfoque ao software de apoio à aprendizagem, podendo destacar-se os seguintes softwares educativos: Aventuras 2, Palavra a Palavra, Eugénio, Aprender com os números, Imagina, Os Jogos da Mimocas, MeMotiva, InVento, Escrita com Símbolos, Comunicar com Símbolos entre outros.

O professor é o ator principal na corporização das TIC no processo de ensino/aprendizagem. Apesar de ser já forte a utilização profissional das TIC pelos professores, a sua transposição para o trabalho direto com os alunos, nomeadamente dos alunos com maiores obstáculos, revela-se frequentemente insipiente. Ribeiro (2012) considera as seguintes condicionantes à integração das TIC na EE: falta de confiança dos professores

INCLUDIT III

na utilização das TIC ao nível dos programas e currículos das NEE; falta de partilha de informações entre os agentes educativos; disponibilidade limitada de recursos de hardware e software; acesso, a nível da escola, ao apoio e à informação especializada; as TIC nas NEE, como um elemento não claro no plano global da escola; barreiras ligadas à idade e ao sexo na utilização das TIC; perceções dos professores sobre os limites da utilização das TIC; resistência à mudança em geral e, especificamente, à mudança originada pelas TIC; disponibilidade e acesso limitados à formação em serviço no domínio das TIC; falta de especialistas em TIC e/ou falta de interesse do pessoal especializado de apoio às NEE.

Estudos recentes revelam que embora os professores utilizem mais as TIC na sua atividade profissional, o tipo de uso que é feito é ainda muito redutor em termos do seu verdadeiro potencial: as TIC são mais usadas para preparar as aulas e menos na a interação direta com os alunos (Ribeiro, 2010).

Metodologia

Com o objetivo de analisar a integração das TIC no processo de ensino/aprendizagem de alunos com NEE, é levada a cabo esta investigação com os seguintes objetivos: reconhecer a importância que os professores de EE dão à utilização de software educativo com alunos com NEE; conhecer as atitudes dos professores face às TIC enquanto ferramenta pedagógica; reconhecer os principais obstáculos apontados pelos professores como condicionantes à integração das TIC com alunos com NEE; analisar as condições de utilização das TIC pelos professores, de acordo com a idade, género, habilitações académicas e tempo de serviço.

Face ao tema da investigação, o estudo que se pretende realizar baseia-se numa metodologia quantitativa. Nesta metodologia e segundo Duarte (2009, p. 6) “o investigador parte do conhecimento teórico existente, pelo que a teoria antecede o objeto de investigação (...) os instrumentos de recolha de dados são predefinidos; idealmente, pretende-se construir uma amostra que seja representativa da população”.

O instrumento de investigação foi o inquérito por questionário fechado que visa a recolha de informações sobre um grupo representativo da população em estudo. O universo de estudo foi o Agrupamento de Escolas de Castro Daire. A amostra foi constituída por trinta e cinco inquiridos, docentes em exercício de funções no agrupamento atrás referido. Foi dirigido a todos os docentes de Educação Especial (dez docentes) e a alguns docentes do ensino regular (vinte e cinco docentes).

O questionário utilizado é formado por quatro partes. A primeira parte corresponde a uma identificação pessoal do inquirido; a segunda relaciona-se com um conjunto de itens relativos à formação e uso das TIC

INCLUDIT III

com alunos com NEE; a terceira é mais específica e portanto apenas passível de ser respondida por professores de EE e é referente à utilização das TIC por estes professores com alunos com NEE e; a quarta parte refere-se à percepção da utilização das TIC com alunos com NEE e as condicionantes à integração das mesmas.

Apresentação dos Resultados

Após a recolha dos dados, procedeu-se ao seu tratamento estatístico, realizado no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) *for Windows*, tendo por base os objetivos do estudo. Para a análise dos resultados obtidos recorreu-se a medidas de estatística descritiva assim como o teste *Kruskal-Wallis*.

Análise e discussão dos resultados

Na fase inicial do inquérito por questionário fez-se uma caracterização da amostra. Fizeram parte da mesma 35 professores, dos quais 25 pertencem ao ensino regular e 10 à Educação Especial.

A amostra total foi constituída por 26 professores do sexo feminino e 9 do sexo masculino. No grupo de professores do ensino regular (PER) 68% eram do sexo feminino e 32% do sexo masculino, já no grupo de professores de Educação Especial (PEE) 90% eram do sexo feminino e 10% do sexo masculino. O grupo etário predominante situou-se entre os 46 e os 55 anos. A maioria dos professores possuía licenciatura (68.57%). A especialização em EE foi obtida por 90% dos PEE e por 4% dos PER. Não existem na amostra PEE com especialização em TIC, mas tal acontece em 12% do PER.

Os ciclos lecionados são 2º ciclo para 28.57% da amostra, 3º ciclo/secundário 42.86% e EE 28.57%. O ciclo de ensino que mais contribuiu para a amostra foi o 3º ciclo/secundário.

O tempo de serviço mais frequente foi ">20 anos" para ambos os professores e nenhum professor tinha menos de cinco anos de tempo de serviço.

Na Tabela 1, é possível observar que no que concerne à utilização das TIC com NEE, a maioria dos PER teve, ao longo da sua experiência profissional, contacto com crianças com NEE. Realizaram formação específica em TIC para NEE 8.33% dos PER e 40% PEE, na amostra total a proporção foi de 17.65%. A percepção de competência ao nível da utilização TIC com crianças com NEE oscila entre reduzida e razoável para a amostra total. No caso dos PER classificaram as suas competências como reduzidas 50% e como razoáveis 37.50%. Os PEE classificaram as suas competências como reduzidas 11.11% e como razoáveis 77.78%.

INCLUDIT III

Tabela 1 - Utilização das TIC com alunos com NEE: Experiência com alunos com NEE, formação TIC e percepção de competência

	Ensino regular		Educação especial		Total	
	n	%	n	%	N	%
Na sua experiência profissional tem ou teve alguma criança com NEE	23	92.00	10	100.00	33	94.29
Realizou formação específica em TIC para NEE	2	8.33	4	40.00	6	17.65
Competências ao nível da utilização das TIC com alunos NEE						
Muito reduzidas	2	8.33	0	0.00	2	6.06
Reduzidas	12	50.00	1	11.11	13	39.39
Razoáveis	9	37.50	7	77.78	16	48.48
Elevadas	1	4.17	1	11.11	2	6.06
Muito elevadas	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Total	25	71.42	10	28.57	35	100.00

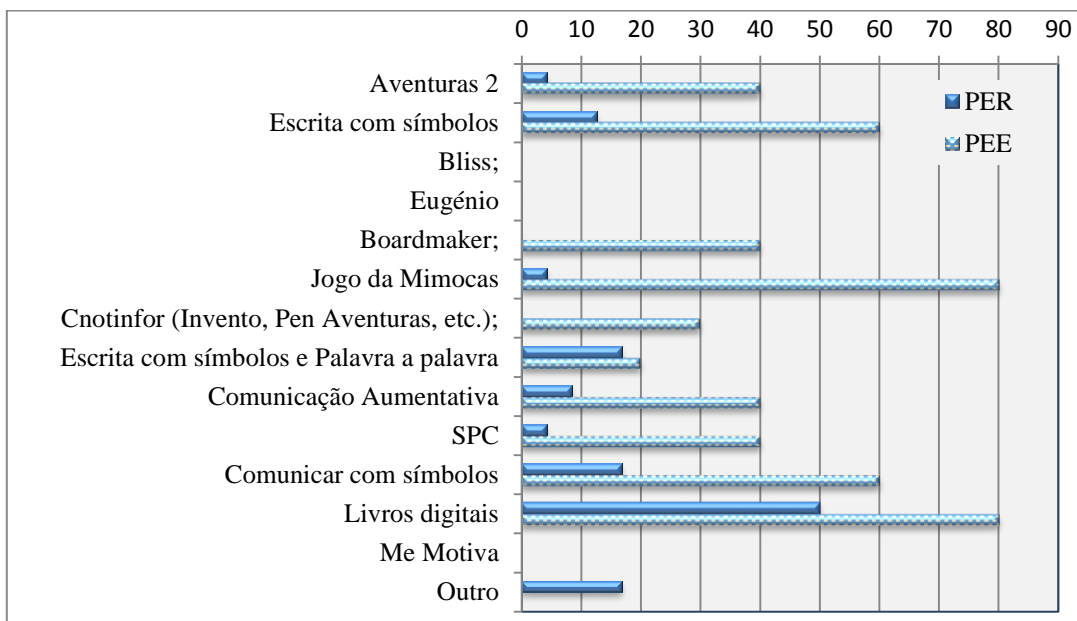
As fontes mais frequentes de formação em TIC são o apoio de colegas e/ou familiares e o autodidatismo em ambos os grupos de professores.

Quanto à forma como obtiveram formação, apenas 11.76% recorreu à oferta privada, e 20.59% obteve formação no decurso dos estudos superiores.

No Gráfico 1 é possível observar a utilização de *software* específico com alunos com NEE, tendo sido possível concluir que os livros digitais são o recurso digital mais utilizado, para os dois grupos de professores.

Proporcionalmente os PEE utilizam mais a escrita com símbolos (60% vs. 12.5%), Os Jogos da Mimocas (80% vs. 4.17% (PER)), comunicação aumentativa (40 vs. 8.33% (PER)), comunicar com símbolos (60% vs. 16.67% (PER)).

Gráfico 1 - Utilização das TIC com alunos NEE: Utilização de *software* específico (%)



Com o intuito de verificar o objetivo proposto de analisar as condições de utilização das TIC pelos professores, de acordo com a idade, habilitações académicas, género e tempo de serviço, cruzaram-se dados tendo-se verificado que não existem dados significativos que permitam afirmar que a idade, género, habilitações académicas e tempo de serviço influenciem a utilização das TIC.

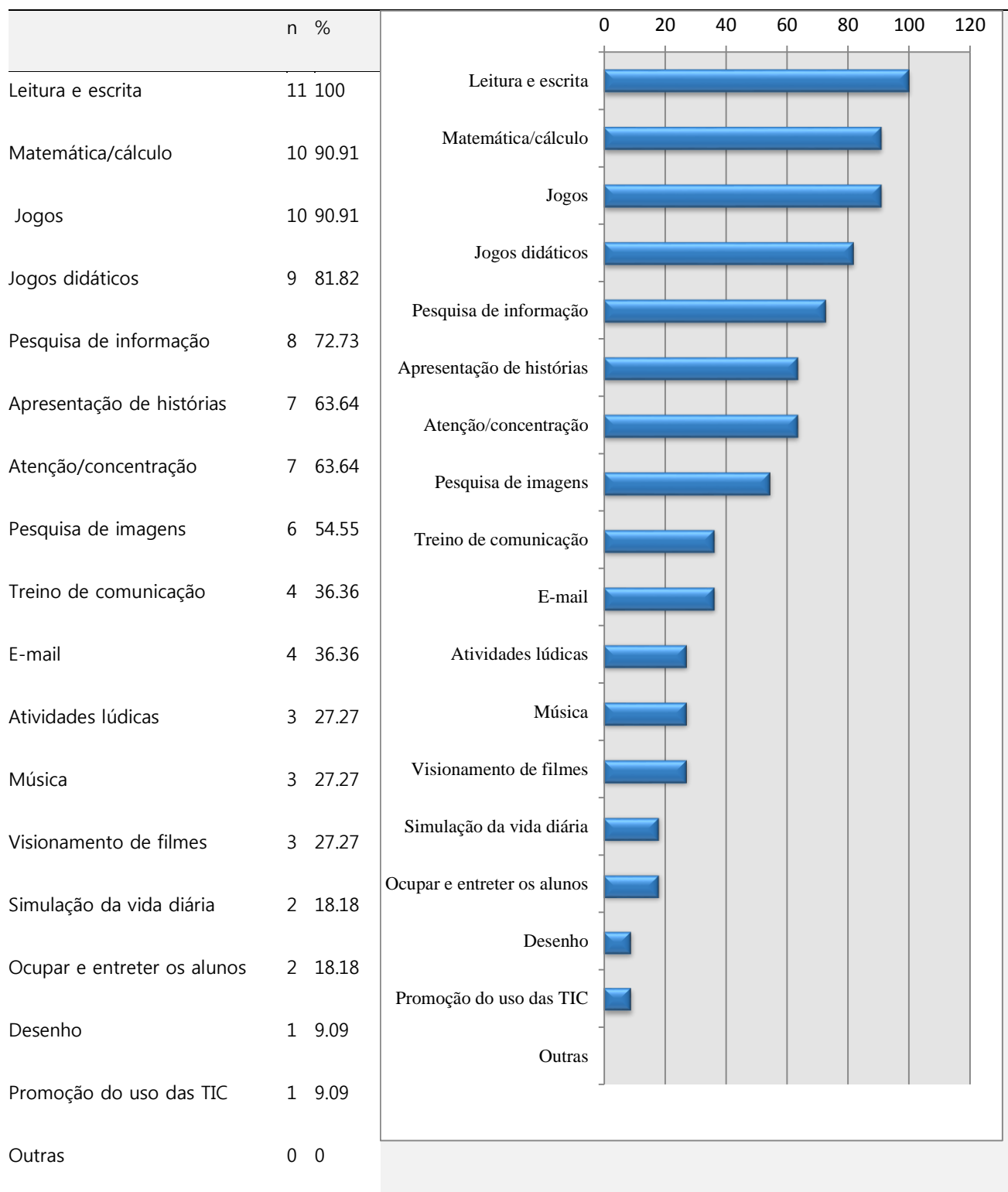
Na Parte III do inquérito por questionário os respondentes foram apenas os professores de Educação Especial, tendo estes classificado a utilização pedagógica das TIC com alunos com NEE de muito interesse (70%). Ponte (1992, p. 133) refere que em relação às TIC "(...) globalmente, a maioria das indicações aponta para a possibilidade de desenvolver novas estratégias cognitivas, para a criação de sentimentos de autoconfiança, maior responsabilização do aluno pelo seu próprio trabalho, novas relações professor-aluno e laços de cooperação e interajuda/entrajuda entre alunos".

Unanimemente, os professores consideram uma mais-valia a utilização de *software* educativo inclusivo com alunos com NEE.

Quanto à utilização das TIC, dando atenção às atividades letivas foi possível verificar que a leitura e escrita, a matemática/cálculo, jogos, jogos didáticos e a pesquisa de informação são as atividades letivas mais privilegiadas com o uso das TIC com alunos com NEE como se verifica pela Tabela 2.

INCLUDiT III

Tabela 2 - Utilização das TIC na Educação Especial: atividades letivas mais privilegiadas



A primeira questão da IV parte procura evidenciar as percepções dos professores acerca da utilização das TIC com alunos com NEE sendo que para tal estiveram em análise onze itens. Salientam-se agora aqueles itens que reuniram maior concordância entre os inquiridos: "A utilização das TIC oferece vantagens pedagógicas significativas para os alunos NEE"; "As TIC devem ser utilizadas em trabalho colaborativo com alunos com e

INCLUDIT III

sem NEE"; "As TIC permitem a adaptação a estilos e ritmos de aprendizagem diferenciados"; "Sinto-me motivado(a) para a utilização das TIC no apoio a alunos com NEE"; "As TIC são um instrumento potenciador do sucesso dos alunos" (Ferreira, Ponte e Azevedo (2000, p.51) consideram que "*O uso da tecnologia deve ser, portanto, visto como uma alternativa que proporciona oportunidades de sucesso quando a criança é incapaz de obter experiências de qualidade pelos meios naturais*"); As TIC possibilitam o desenvolvimento de novas estratégias cognitivas e sentimentos de autoconfiança nos alunos com NEE (Santos, 2006, p. 239) "as TIC vieram contribuir positivamente para aumentar e reforçar a autoestima e autoconfiança destes alunos o que, de algum modo, ajudou a que se sentissem mais inseridos na turma e na escola"; "O *software* educativo (inclusivo) é um meio facilitador no processo de ensino/aprendizagem". Estes resultados permitem aferir a existência de atitudes positivas face às TIC por parte de ambos os professores.

A segunda questão da parte IV relaciona-se com a deteção dos obstáculos que condicionam a utilização das TIC, destacando-se: a falta de formação específica em *softwares* educativos inclusivos para trabalhar com alunos com NEE; a falta de equipamento tecnológico e a falta de recursos humanos específicos para apoio ao professor face às suas dúvidas de informática.

Considerações Finais

A frequente utilização das TIC na escola constitui uma importante ferramenta para a aprendizagem dos alunos, apresentando-se como um recurso inovador e com um elevado potencial motivacional para crianças/jovens com NEE ajudando a ultrapassar com mais facilidade algumas das suas limitações. Também os *softwares* educativos quando bem contextualizados, podem tornar-se aliados, uma vez que desempenham uma dupla função: a lúdica e a didática de forma criativa, motivadora e prazerosa.

A revisão bibliográfica efetuada permitiu apurar que as TIC podem representar uma ferramenta fundamental no apoio à inclusão educativa, reduzindo as desigualdades na educação.

Após estas considerações e através da aplicação do inquérito por questionário foi possível chegar a algumas conclusões relativas a este estudo, aferindo-se que quer os professores do ensino regular e de Educação Especial integram as TIC na sua prática pedagógica, nomeadamente com alunos com NEE, embora se reconheça a pouca formação na área das TIC e nas TIC para NEE; reconhecem os *softwares* educativos como uma mais-valia para o sucesso dos alunos com NEE e apontam como principais condicionantes à integração das TIC, a falta de formação específica em *softwares* educativos inclusivos para trabalhar com alunos com

INCLUDIT III

NEE; a falta de equipamento tecnológico e a falta de recursos humanos específicos para apoio aos professores face as suas dúvidas de informática. Verificou-se ainda que os professores revelam atitudes positivas face às TIC enquanto ferramenta pedagógica e ainda que não se verificaram diferenças significativas quanto à utilização das TIC de acordo com a idade, género, habilitações académicas e tempo de serviço. Com este trabalho, espera-se contribuir para que os profissionais na área da educação reflitam sobre as suas práticas pedagógicas e percebam a importância da utilização de recursos inovadores em contexto escolar, mas também que estejam atentos às verdadeiras necessidades de cada um dos alunos, adequando cada vez mais as suas estratégias a cada criança/jovem com ou sem NEE. Como sugestão para uma integração mais frequente das TIC com crianças/jovens NEE considera-se primordial: apostar mais na formação em TIC, sobretudo em TIC aplicada à EE; obter mais e melhores equipamentos informáticos e mais material adaptado e adequado às crianças/jovens com NEE; procurar reconhecer mais software específico para o trabalho com alunos com NEE de carácter permanente; promover a existência de planos de ação das TIC na Educação Especial; desenvolver equipas de apoio/centros de recursos no âmbito das TIC na Educação Especial ou existência de centros de recursos na própria escola; melhorar a motivação dos docentes, facultando mais apoio, em especial em TIC com alunos com NEE; melhorar a atualização/manutenção do material informático; existir uma maior produção de conteúdos didáticos e partilhá-los.

As principais limitações do estudo agora apresentado prendem-se com a fase de recolha e tratamento de dados, tendo-se verificado pouca receptividade por parte dos professores no preenchimento do inquérito por questionário, consequência da sobrecarga de trabalho a que estão sujeitos. Também o tamanho da amostra não é muito significativo não permitindo generalizar os resultados. Considera-se este estudo a base de futuras investigações, uma vez que a temática é importante, interessante e deveras atual, pelo que deveria ser estudado com mais profundidade e mais recursos, alargando a amostra a outros docentes, a outros agrupamentos de escolas e a outros ciclos de ensino. Vivenciando-se a implementação da escola inclusiva ao nível da escolaridade obrigatória, a inclusão de alunos com NEE na sala de aula com apoio das TIC, apresentando-se como uma área de investigação de grande interesse e utilidade, permitindo assim comparar a realidade educativa desde o 1.º ciclo até ao Ensino Secundário. Seria ainda importante perceber em que medida os recursos digitais facilitam as aprendizagens das áreas deficitárias destas crianças e jovens. Um outro aspeto importante seria acompanhar o preenchimento do instrumento de investigação, no sentido de esclarecer qualquer dúvida que pudesse surgir, no sentido de obter respostas mais reais.

Referências Bibliográficas

Almeida, M. (2006). Tecnologias da comunicação no apoio aos sujeitos com défice cognitivo, as especificidades dos utilizadores e os processos de flexibilização e adaptação do acesso, uso e participação em ambientes distribuídos de comunicação e aprendizagem – o caso das crianças portadoras de Trissomia 21. Doutorado, Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte.

Almenara, J. C. (1998). Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate, en Departamento de Didáctica y Organización Escolar Universidad Complutense – UNED: Las organizaciones ante los retos del siglo XXI. 1143-1149. ISBN: 84-600-9507-X.

Capitão S. & Almeida, A. M. (2011). O uso das TIC para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e suas famílias. *Indagatio Didactica*. 3, 2, 56- 67.

Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). Perspetivando modelos de formação de professores que integram as TIC nas práticas letivas: um contributo para o estado da arte. *Proceedings of ICEM&SIE*. 251-262.

Declaração de Salamanca. (1974). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. UNESCO.

Dias, C., Seabra, O. & Ferreira, V. (2011). A utilização das TIC como fator facilitador das aprendizagens na disciplina de Matemática: uma experiência realizada com dois alunos com necessidades educativas. *Indagatio Didactica*. 3, 2, 68-91.

Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre a triangulação (metodológica). *CIES e-Working Paper*, 60, 1-24.

Ferreira, M., Ponte, M. e Azevedo, L. (2000). Inovação Curricular na Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em crianças com deficiência Neuromotora grave. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Gaspar, T. (2009). Educação para a Inclusão: o caminho do futuro. *Noesis*, 76, 14-15. Retrieved 28 de dezembro de 2014, from www.dge.mec.pt/data/dgjdk/Revista_Noesis/revista/noesis_Revista76.pdf.

Lisbôa, E., Teixeira, G., Jesus, A., Varela, A. & Coutinho, C. (2009). O computador e a Internet como instrumentos pedagógicos: estudo exploratório com professores de duas escolas do Norte de Portugal. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

INCLUDIT III

Mantoan, M. (1997). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon.

Morellato, C., Felippin, M., Passerino, L. & Geller, M. (2006). Softwares educacionais e a Educação Especial: refletindo sobre aspetos pedagógicos. *Novas Tecnologias na Educação - CINTED-UFRGS*, 4, 1, 1-10.

Peñalvo, F. (2002). *Software Educativo: evolución y tendencias*. Ediciones Universidad de Salamanca, 14, 19-29. ISSN: 0214-3402.

Ponte, J. (1992). *O Computador Como Instrumento de Mudança Educativa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Ribeiro, I. (2010). *Análise da integração das TIC nas Ciências Naturais*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

Ribeiro, J. (2012). *As TIC na Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: proposta de um Programa de Formação para o Ensino Básico*. (Dissertação de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Ribeiro, J. & Fuentes, S. S. (2013). *Inclusión Educativa a través de las TIC*. *Indagatio Didactica*, 5, 4, 147-160.

Santos, J. L. (2006). *A escrita e as TIC em crianças com dificuldades de aprendizagem: um ponto de encontro*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Silva, Á. A. (2004). *Ensinar e Aprender com as Tecnologias*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.



***NÓS no musEU* – a (re)interpretação da arte como promotor de cidadania ativa**

Virgínia Gomes (Técnica superior do Museu Nacional de Machado de Castro)

Vera Lopes (Voluntária do Museu Nacional de Machado de Castro)

Resumo:

Apresentação do projeto de inclusão do Museu Nacional de Machado de Castro, destinado a públicos infantis, jovens e adultos institucionalizados em situação de vulnerabilidade social, com o intuito de promover a cidadania ativa e consciencialização do património cultural (material e intangível).

Baseia-se na implementação de estratégias de abordagem desenvolvidas em três diferentes etapas, realizadas na instituição (duas) e em contexto museológico (a última), de modo a extrapolar a consciência criativa individual para o universo cultural nacional e até universal.

Palavras-chave: museu; intervenção educativa; cidadania; acessibilidade cultural.

Abstract:

Presentation of a social inclusion project of the National Museum Machado de Castro designed for institutionalised infant and adult publics, which are in a socially vulnerable situation; this project aims to promote active citizenship and raise awareness and deeper knowledge of material and untouchable cultural heritage.

The project is based in the implementation of the approach of strategies developed in three stages, two of them sustained at the institution and one in the museum context, in order to extrapolate either the national and the universal cultural individual creative awareness.

Keywords: museum; educational intervention; active citizenship; cultural accessibility.

Relato

Projeto de inclusão do Museu Nacional de Machado de Castro, o *NÓS no musEU* foi criado pela necessidade de cativar públicos infantis, jovens e adultos, em situação de vulnerabilidade social, para a fruição da obra de arte, através de uma abordagem específica, proporcionando-lhes prazer, afeto, interações sociais, em suma, formação cultural que permita criar e desenvolver consciência individual e social. Segundo Gadamer (1997, p. 17) "(...) todo aquele que faz a experiência da obra de arte, angaria para dentro de si a plenitude dessa experiência, e isto significa, no todo de sua auto compreensão, na qual ela significa algo para ele."

Com a sua génese em 2011, no 'Construa Pontes e não barreiras' [Projeto da Mestre Vera Lopes, referido no Manual de boas práticas da Associação Nacional de Arte e Criatividade de e para Pessoas com Deficiência

INCLUDI III

(ANACED)], desenvolvido em 2013 como projeto abrangente, o 'NÓS no musEU' toma como ponto de partida para a abordagem à obra de arte as histórias de vida dos utentes das instituições e seus trabalhos, ou interesses, em contexto (registando-as em fotografia); na data de visita ao Museu, apresenta as imagens recolhidas, símbolo de identidade grupal, alternando-as com obras das coleções do MNMC com as quais haja afinidade. Gadamer (1997, p. 19) afirmava que "Toda re-produção é imediatamente interpretação, e quer ser correta enquanto tal. Nesse sentido, também ela é 'compreensão'".

Esta abordagem, desenvolvida com a escolha das peças reproduzidas e com opções de visita realizadas pelo grupo, permite uma envolvimento em que se revela a sabedoria de experiência feita.

Os materiais pedagógicos entretanto criados facilitam a comunicação e leitura da obra de arte, permitindo, pela fruição do 'Belo', a identificação grupal, social e a consciencialização de cidadania, a partir da definição de museu do ICOM, internacionalmente reconhecida – "O museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o património material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite" –. Estabelecidas essas bases torna-se possível criar a necessidade de ir, estar e viver o museu e as suas memórias edificadas, os espaços renovados e as suas coleções, representativas da cultura nacional. Tal necessidade só existirá através da disponibilização de ferramentas de leitura por parte das equipas dos museus. O processo será facilitado caso pela interação com os técnicos de saúde, de serviço social, de educação, das artes, através de abordagens temáticas identitárias, materiais pedagógicos apelativos, simples e lúdicos, adequados às necessidades do público-alvo, objetivo último do projeto.

A cultura de uma sociedade é o elo de união dos cidadãos. Ao (re)conhecerem a sua evolução e os testemunhos materiais (imóveis e móveis) e imateriais (intangíveis) desse percurso, criam ferramentas para se ancorar, para se alimentar espiritualmente e para se identificar como grupo. Aos museus cabe mediar esse processo, torná-lo autónomo e natural para públicos social, intelectual e fisicamente excluídos e, para os técnicos que com eles trabalham.

Referências bibliográficas

ANACED (2014) Manual de Boas Práticas Artísticas e Culturais. Acedido em 30 de Junho, 2015, em

<http://anacedarte.wix.com/anaced#!boas-praticas-artisticas-e-cul/c12du>

Colwell, P. & Mendes, E. (2004). Museus e Acessibilidade. Temas de Museologia. Lisboa: IPM.

INCLUDIT III

Gadamer, H. G. (1997). Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes.

ICOM (2007). Definição de Museu. Acedido em 30 de Junho, 2015, em http://www.icom-portugal.org/documentos_def,129,161,lista.aspx

Oliveira, Genoveva (2013). "O museu como um instrumento de reflexão social", in Revista Midas. Porto: [Online], nº 2, pp.1-13. Acedido em 30 de Junho, 2015, em <http://midas.revues.org/222>

Museus inclusivos: Realidade ou ficção?

Ana Dias (Instituto de Emprego e Formação Profissional, Centro de Emprego e Formação Profissional de Lisboa)

Margarida César (Investigadora associada do Centre de Recherche en Psychologie Socioculturelle de l'Institut de Psychologie et Education, Universidade de Neuchâtel, Suíça)

Resumo:

Estudo realizado em 17 museus de Lisboa para: (1) identificar se os edifícios são acessíveis a públicos com limitações da mobilidade, cegos e surdos; e (2) compreender como torná-los mais inclusivos. Observou-se que apenas 1 museu era acessível a estes três tipos de público.

Palavras-chave: Aprendizagem não-formal, Educação inclusiva, Museus, Acessibilidade.

Abstract:

Study about 17 Lisbon museums in order to: (1) identify their accessibility to the public from the mobility spectrum, blind and deaf; and (2) to understand how to become more inclusive. Results show that only 1 museum was accessible for these three kinds of public.

Keywords: Non-formal learning, Inclusive education, Museums, Accessibility.

Introdução

Vários documentos oficiais, nacionais e internacionais, salientam a necessidade de desenvolver cenários inclusivos. A Organização das Nações Unidas (ONU) afirma que o ser humano tem direito à instrução e a participar livremente na vida cultural, nas artes e no progresso científico (ONU, 1948). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) salienta o dever das sociedades, ditas democráticas, de proporcionarem cenários de educação formal inclusivos, de modo a garantirem, a equidade no acesso ao sucesso escolar, minimizando as desigualdades sociais. A 48.^a Conferência de Internacional de Educação diz que a educação deve eliminar todas as formas de discriminação (UNESCO, 2008). Na Constituição da República Portuguesa os cidadãos têm direito à educação e à cultura (AR, 2005/2011).

Os museus devem dialogar com os diversos públicos, contribuindo para o desenvolvimento das populações e promovendo actividades adequadas a todos (Dias & César, 2014). Apesar disso, continuam pouco inclusivos. Teixeira, Faria e Vlachou (2012) efectuaram um estudo baseado em inquéritos, em cerca de 115 museus portugueses, e menos de metade afirma estar preparado para receber visitantes com necessidades do espectro da mobilidade.

Metodologia

Neste estudo de caso exploratório (Stake, 1995/2009), assumimos um paradigma interpretativo (Denzin, 2002). Pretendia-se: (1) identificar se os museus de Lisboa são acolhedores e acessíveis a públicos que apresentem características do espectro da mobilidade, cegos e surdos; e (2) compreender como podem ser mais inclusivos. Os participantes foram alguns funcionários dos museus. Os instrumentos de recolha de dados foram: guião de observação, registos escritos e fotos; conversas informais; e recolha documental (ex: folhetos de divulgação).

Resultados

Das visitas efectuadas constatámos que o Museu Nacional do Azulejo (MNA), CCB – Museu Berardo, Museu da Presidência da República, Fundação Calouste Gulbenkian (excepto o jardim) e Pavilhão do Conhecimento são acessíveis a pessoas com necessidades do espectro da mobilidade. O Museu Arpad Szenes - Vieira da Silva, Museu Nacional de Etnologia, Museu do Chiado e Museu do Design e da Moda têm circulação difícil em cadeira de rodas e não têm casas de banho acessíveis a estes visitantes. O Museu Nacional de História Natural e da Ciência (MNHNC) possui elevadores e casas de banho acessíveis, mas a circulação para pessoas com necessidades do espectro da mobilidade implica apoio de um funcionário do museu e percursos diferentes dos outros visitantes. O Museu da Água, Museu Arqueológico do Carmo e Museu Geológico não têm qualquer adaptação para visitantes com necessidades especiais.

Apenas o MNA disponibiliza áudio-guias, réplicas tácteis e legendas em braille. O MNHNC desenvolve algumas actividades pedagógicas acessíveis a cegos.

De todos os museus que visitámos, apenas o MNA possui vídeo-guias em Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Considerações finais

Dos museus visitados apenas um (MNA) está adaptado a visitantes com necessidades do espectro da mobilidade, cegos e surdos. Assim, apesar das sugestões e decisões de vários documentos oficiais indicarem que museus e escolas deveriam acolher todos os públicos, promovendo oportunidades de aprendizagem não-formal e assumindo-se como espaços/tempos culturais inclusivos, muito trabalho precisa ser feito nesse sentido. Mais vontade política, maior sensibilização dos diversos cidadãos e direcções dos museus são aspectos essenciais para os melhorar, contribuindo para mais justiça social e inclusão.

Referências bibliográficas

Assembleia da República (AR) (2005/2011). Constituição da república portuguesa 7.^a revisão constitucional 2005. Lisboa: AR – Divisão de Edições.

Denzin, N. (2002). The interpretative process. In A. Haberman, & M. Miele (Eds.), *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dias, A., & César, M. (2014). Museums as spaces and times for learning and social participation. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(4), 20-34. [On line: http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2014_4/2014_4_20-34.pdf]

Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Recuperado em Maio 1, 2015, de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

Stake, R. (1995/2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2.^a ed.). (A. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [Original em inglês, 1995]

Teixeira, G., Faria, M., & Vlachou, M. (2012). *Museus e público sénior em Portugal: Percepções, utilizações, recomendações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e ICOM Portugal.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO & Ministry of Education and Science.

UNESCO (2008). *Inclusive education: The way of the future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the international conference on education*. Geneva: UNESCO.

EU no musEU: intervenção não farmacológica nas demências em contexto museológico

Vera Lopes (Voluntária do Museu Nacional de Machado de Castro)

Virgínia Gomes (Técnica superior do Museu Nacional de Machado de Castro)

Resumo:

Apresentação dos principais resultados do projeto "EU no musEU", consubstanciado na promoção da qualidade de vida, numa matriz de respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, sustentado em estudos que atestam as mais-valias da intervenção não farmacológica nas demências em museus.

Palavras-chave: museus, inclusão, demência e qualidade de vida.

Abstract:

Presentation of the main results of the project "EU no musEU", based on a framework of respect of the fundamental rights and freedom, which aims to promote the quality of life, based on studies that certify the benefits of the non pharmacological strategies for dementia patients in museums.

Keywords: museums, inclusion, dementia, quality of life

Relato

Na sociedade pós-moderna assistimos a uma legitimação e responsabilização da sociedade civil relativamente à garantia das liberdades fundamentais declaradas nos normativos e orientações nacionais e internacionais. Sabemos que em Portugal a população idosa deverá praticamente duplicar ao longo dos próximos 40 anos, prevendo-se que venha a perfazer 32% do total da população residente em 2050 (INE, 2012). Associado ao envelhecimento verifica-se um aumento de perturbações neurocognitivas (e.g. demência), tendo notícia de cerca de 9 milhões de cidadãos europeus diagnosticados com uma das várias formas de demência (Alzheimer Europe, 2013), existindo no nosso país 182,526 diagnósticos.

Estes são números alarmantes acerca dos quais importa reflectir, mormente sobre as implicações para a sociedade em geral, em termos de estratégias de prevenção e de atuação. O paradigma da inclusão tem como principal finalidade a promoção da cidadania e da qualidade de vida através da estruturação de oportunidades para a sua concretização, nomeadamente pelo acesso a serviços de apoio. A ação das instituições museológicas, dada a especificidade do seu âmbito cultural e do seu contexto de educação informal e não formal, poderá ser um catalisador de aprendizagem transformativa dos seus participantes através da fruição cultural, contribuindo para uma mudança da forma de leitura do mundo e conseqüente conscientização dos

INCLUDIT III

agentes envolvidos. A este respeito Hein (2000, p.37) afirma que “museums mediate among and between social groups by offering tangible means for the production and delivery of experiences (...) the current dynamic is toward greater integration in a world of many communities, but also toward greater acknowledge of their differences”.

Neste sentido, apresentamos o projeto “EU no musEU” criado com o intuito de contribuir para a potenciação da qualidade de vida de indivíduos com défice cognitivo com espectro de alteração que varia desde o défice cognitivo ligeiro, com manutenção da autonomia funcional, até à demência moderada, tendo por base uma abordagem não-farmacológica, mediante a fruição e (re) interpretação de obras de arte. Criado em 2011, resulta de um protocolo de colaboração entre o Museu Nacional de Machado de Castro e a ALZHEIMER PORTUGAL – Delegação do Centro. Assume-se como um projeto de investigação-ação, com uma avaliação qualitativa resultante da triangulação de diferentes instrumentos de recolha de dados [e.g. grelhas de registo de comportamentos (cuidadores formais e informais), registo fotográfico e audiovisual, transcrição de vídeos, entre outros].

Até à data, os resultados obtidos, com alguns estudos efectuados com cuidadores informais revelam que a experiência de fruição da cultura resulta numa melhoria na qualidade de vida daquele de quem cuidam, na sua satisfação e bem-estar, na sua auto-estima e, na potenciação de aprendizagens e partilha de opiniões enquanto cuidadores (MoMa, 2009; National Museums of Liverpool, 2012).

Pretende-se que no futuro, estes projetos se traduzam numa oferta programática dos museus, disponível para todos; só assim poderemos verdadeiramente falar de inclusão.

Referências bibliográficas

Alzheimer Europe (2013). Dementia in Europe Yearbook. Acedido em 30 de Junho de 2014, em <http://www.alzheimer-europe.org/Publications/Dementia-in-Europe-Yearbooks>.

American Psychiatric Association (2014). DSM - 5 – Diagnostic and Stastical Manual of Mental Disorders. Arlington, Virginia: APA.

Ferreira, M. S. & Lopes, V. (2013). “Não é um adeus, é um até logo!”: Centralidades da cultura na qualidade de vida de idosos com demência. I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação / III Encontro de

INCLUDiT III

Sociologia da Educação – O Não-formal e o Informal em Educação: Centralidades e Periferias. Braga, Universidade do Minho, de 25 a 27 de Março. (aguarda publicação em e-book).

Hein, H. S. (2000). The museum in transition: a philosophical perspective. Smithsonian Institution Press.

INE (2012). Censos 2011 Resultados Definitivos – Portugal. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.

Lopes, V. (2012). Os Desafios de Construir Pontes e não Barreiras: problematização da acessibilidade em espaços culturais para pessoas com necessidades educativas especiais. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

MoMA (2009). Meet me: Making Art Accessible to People with Dementia. Acedido em 30 de Junho, 2014, em http://moma.org/docs/meetme/MeetMe_FULL.pdf.

National Museums of Liverpool (2012). House of Memories: Evaluation 2012. Acedido em 30 de Junho, 2014 em <http://www.liverpoolmuseums.org.uk/learning/documents/house-of-memories-evaluation-report.pdf>.

O intérprete de língua gestual portuguesa: Uma experiência Vo'arte

Joana Conde e Sousa (ESEC, iACT/IPLeiria)

Resumo:

Este relato visa dar a conhecer algumas ações levadas a cabo pela Vo'arte no que concerne o acesso da Comunidade Surda Portuguesa à arte e consequentemente o acesso à cultura. A figura do intérprete de Língua Gestual Portuguesa nos workshops e espetáculos organizados pela Vo'arte tem sido uma constante desde 2013. Estas iniciativas têm vindo a revelar-se espaços de importante partilha e de transferência de conhecimento bastante relevantes para os Surdos que nelas participam. Assim, este pequeno relato é apresentado por uma intérprete de Língua Gestual Portuguesa que identifica alguns aspetos que considera importante aquando da participação ativa de Surdos nestas iniciativas artísticas. Elaborado através do seu conhecimento empírico e profissional este texto poderá vir a contribuir para uma investigação científica na área da acessibilidade artística pelo olhar da Comunidade Surda Portuguesa.

Palavras-chave: Intérprete de Língua Gestual Portuguesa, Vo'arte, Acessibilidade, Arte e Cultura

Abstract:

The main goal of this report is to identify some of Vo'arte workshops in the art field from the Portuguese Deaf Community perspective. The Portuguese Sign Language Interpreter at these workshops and performances held by Vo'arte has been continuous since 2013. All these workshops and performances start to be an important place to share and to give knowledge to all the Deaf participants. This is a simple report written by a Portuguese Sign Language Interpreter that could identify some of important issues all time Deaf people are involved at these art moments. She wrote it through her experience in the field and she hopes that this report could be a good start to do a scientific investigation on the art accessibility from the Portuguese Deaf Community point of view.

Keywords: Portuguese Sign Language Interpreter, Vo'arte, Accessibility, Art and Culture

O intérprete de Língua Gestual Portuguesa no acesso à cultura

O intérprete de língua gestual portuguesa está presente na maioria das ações diárias das pessoas Surdas que têm como língua natural, a língua gestual portuguesa (LGP). Os surdos são um grupo minoritário presente nos quatro cantos do mundo. Este grupo minoritário forma a Comunidade Surda que engloba em si inúmeros conceitos. Desta Comunidade fazem parte todos aqueles que partilham a mesma cultura ao longo dos tempos, o mesmo caminho histórico, a mesma modalidade linguística e os mesmos ideais. A tudo isto se dá o nome de Cultura Surda. Estas Comunidades são minorias que estão integradas numa outra cultura maioritária – a Comunidade Ouvinte de cada país. Em cada Comunidade Surda há pessoas Ouvintes que são membros ativos dessa mesma Comunidade, os pais e familiares ouvintes do surdo, profissionais tais como os Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, os professores, os psicólogos, os assistentes sociais, linguistas

INCLUDIT III

e investigadores e por fim, os amigos da pessoa Surda. Todos eles têm a mesma qualidade: a capacidade de comunicar na língua gestual do seu país. A maioria dos Surdos que fala LGP são Surdos que se identificam com a comunidade Surda e que a ela pertencem, e a ela pertence também o intérprete de LGP.

Apesar de o intérprete de LGP estar presente nos mais variadíssimos contextos da vida das pessoas Surdas é ainda com alguma dificuldade que encontram na sua vida diária a possibilidade de aceder à cultura ou a momentos de expressão artística e cultural. Assim, este relato tem como principal objetivo o de dar a conhecer a participação de Surdos em eventos culturais, nomeadamente workshops de dança ou de teatro visual através do olhar do intérprete de LGP. A experiência aqui partilhada tem por base eventos artísticos levados a cabo pela Vo'arte – "Associação cultural para a produção/divulgação da criação contemporânea: artes performativas, cinema e artes visuais"¹⁵ ao longo dos últimos dois anos (entre 2013 e 2015), nas quais intérpretes de LGP e Surdos participaram.

O Nada e o Tudo

A arte e a cultura sempre estiveram presentes na profissão de qualquer ILGP, pois estes elementos são também considerados mediadores culturais. Assim, sempre que se alia a profissão a momentos importantes ou decisivos na vida de outros que de nós dependem no que concerne à comunicação o entusiasmo perante estes novos desafios é constante.

Recordo-me destes desafios quando em 2013 a Vo'arte organizou, no âmbito do Inarte - Encontros Internacionais de Inclusão Pela Arte -, um workshop dedicado ao Teatro Visual 'Uma Odisseia Visual - o direito de criar e o direito de expressão' pela mão da Diretora Artística do Tyst Teater (Suécia), Josette Bushell-Mingo. Nele participaram alunos Surdos e Ouvintes da Licenciatura de LGP da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). Ao longo de todo o workshop as línguas de trabalho foram asseguradas por mim, enquanto ILGP bem como por outros participantes que eram também intérpretes de língua gestual ou que participantes fluentes em Inglês pois Josette Bushell-Mingo dirigia o workshop em Inglês. Este workshop despoletou a visível necessidade e vontade destes jovens Surdos e Ouvintes fluentes em LGP criarem um grupo de Teatro Visual encaminhados pela diretora artística do TystTeater, Josette, que se deslocou a Portugal, novamente

¹⁵ <http://www.voarte.com/pt/voarte>

INCLUDIT III

nesse ano, para trabalhar especificamente com este grupo de jovens. Aliando a vontade de uns e a sabedoria de outros nasceu o Grupo de Teatro Visual Corpus que se mantém no ativo até à presente data, estando ele associado à Licenciatura de Língua Gestual Portuguesa da ESEC. As suas atuações são maioritariamente em Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) promovendo não só a Língua Gestual, como fonte de cultura bem como provocando as reações mais inesperadas de crianças e jovens Surdos que assistem às apresentações. O objetivo principal deste grupo de teatro é o de contar pequenas histórias usando para tal o corpo e a expressão facial tendo como base a língua gestual. Este impulso vindo da Suécia trouxe a estes jovens a alegria de poderem espalharem a língua gestual associando-a à arte e por sua vez à cultura.

Ainda no decorrer do Inarte surge, pela primeira vez, o convite para integrar um Surdo em palco no espetáculo 'O Nada' da CiM – Companhia Integrada Multidisciplinar. O trabalho de bastidores foi sempre realizado com ILGP quer nos ensaios quer nas orientações em cena, assim como em qualquer e todo o momento de comunicação entre atores e direção artística. Apesar de o Surdo convidado não ser profissional em teatro o resultado final enriqueceu não só todos os espetadores, como a CiM, bem como deu a oportunidade a Surdos de poderem experienciar este lado da cultura ainda tão pouco acessível à Comunidade Surda Portuguesa. O resultado foi extremamente positivo também para a pessoa Surda, por lhe ter sido dada esta oportunidade bem como a mim, enquanto ILGP por poder vivenciar este momento inédito em Portugal.

No ano seguinte, em 2014, a Vo'arte volta a integrar pessoas Surdas na sua programação, desta vez no âmbito do inShadow. O workshop 'Explorar o Movimento Através dos Sentidos' dirigido por Chisato Minamimura, coreógrafa Surda. A dinâmica da interpretação comunicativa foi bastante complexa e ao mesmo tempo bastante clara. Esta coreógrafa Surda fez-se acompanhar por uma intérprete de Língua Gestual Britânica que interpretava para Inglês oral. Os participantes ouvintes compreendiam a mensagem em Inglês e os Surdos que estavam presentes acompanhavam através da interpretação em LGP que eu realizava. Sempre que um Surdo participante intervinha eu interpretava para Português. Na maioria das vezes esta informação não era interpretada para Inglês pelo simples facto de se tratarem de línguas visuo-espaciais, pelo que a mensagem chegava a Chisato. Deste workshop saíram as revelações mais emotivas que um ILGP pode experienciar como profissional, nesta área. Como aconteceu no ano anterior, também para esta iniciativa foram convidados a participar alunos Surdos e Ouvintes da Licenciatura em LGP a ESEC. Um destes alunos Surdos revelou, no final do dia, que toda a vida lhe tinha sido negada a possibilidade de simplesmente sonhar em

INCLUDIT III

poder dançar: “Foi preciso chegar aos 31 anos para perceber que toda a vida me andaram a enganar. Afinal eu posso ser o que quiser ser: eu posso dançar! Que pena só agora perceber isso...” – Pedro Ribeiro. É nestes momentos que o ILGP se sente em dois polos distantes do globo terrestre. Se por um lado a felicidade está presente pois reconheço que pude contribuir para que estes momentos de cultura chegassem aos Surdos, em antítese encontro uma profunda tristeza ao perceber que a um adulto lhe foi negado o direito de sonhar pelo simples facto de ser Surdo. A proibição e a autoridade comandada pela Sociedade, maioritariamente ouvinte, tem feito parte da vida dos Surdos desde sempre. Os princípios de que os Surdos são considerados seres menores, pessoas inferiores por questões auditivas acompanharam e ainda acompanham a vida destes cidadãos. Sabendo que ser-se Surdo é mais do que uma questão biológica e auditiva, que ser-se Surdo é possuir uma carga cultural, linguística e artística que deve ser valorizada, mas assim de tudo conhecida e respeitada, por vezes, temos nós – sociedade maioritária – de ficar envergonhada com os comportamentos e atitudes tidas em pleno século XXI.

A Vo'arte por acreditar que todas as pessoas têm um lugar no mundo, voltou a reunir, desta vez em Leiria, um enorme grupo heterogéneo para um workshop de Dança Inclusiva. Esta iniciativa realizou-se em outubro de 2015, no âmbito da digressão nacional do espetáculo 'Contraluz' tendo o mesmo sido dirigido por Bruno Rodrigues. O coreógrafo contou com a presença de ILGP no decorrer de todo o workshop, sendo que todas as intervenções foram interpretadas quer para Língua Gestual Portuguesa quer para Português, pois no grupo estavam pessoas Ouvintes e também pessoas Surdas. É curioso verificar que, ao longo de todos os workshops e eventos que acompanhei da Vo'arte, a emoção tenha estado sempre presente. É bom perceber que a sensibilidade existe e faz parte de nós quando estamos ao serviço dos outros. Por vezes é desafiante para um ILGP quando a emoção toma conta de si através de pequenos gestos que recebe, de comportamentos adequados e inesperados que observa, de subtilezas vindas de onde menos se espera.

Em reflexão com a equipa da Vo'arte foi possível perceber que a acessibilidade à arte e à cultura por parte das pessoas Surdas pode ser feita em todas as ações realizadas por esta associação, bastando para tal que a presença de intérprete de Língua Gestual Portuguesa seja assegurada. Deste modo, é possível não só permitir que a Comunidade Surda portuguesa tenha acesso a conteúdos culturais desta natureza bem como é possível dar espaço aos Surdos de se expressarem através da arte, permitindo que as pessoas Surdas fiquem mais próximas de poder voltar a sonhar, um direito que também é seu. O meu papel enquanto intérprete de língua gestual é também este: o de dar voz a quem não é ouvido. Pois aos Surdos não lhes é dada a

INCLUDIT III

oportunidade de serem ouvidos nem tão poucos compreendidos. Em jeito de conclusão importa apenas de referir o que o trabalho levado a cabo pela Vo'arte deveria ser duplicado por todos os espaços culturais e artísticos de Portugal. Os cidadãos do século XXI têm de permitir dar e receber em pleno o que a arte e a cultura oferecem e partilham. A sensibilidade para a cultura e para a arte é um bem comum, é um bem de todos. A sensibilidade que a Vo'arte deixa sobressair nas ações que promove alegra quem vê para além do óbvio, quem vê de coração para coração.

Referências bibliográficas

Vo'arte em <http://www.voarte.com/pt/voarte>

Descobrimos a inclusão: Relato sobre atividades de sensibilização no Museu da Comunidade Concelhia da Batalha

Desirée Nobre Salasar (Acadêmica de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Pelotas / Estagiária em Acessibilidade Cultural no Museu da Comunidade Concelhia da Batalha)

Resumo:

O presente relato tem como objetivo compartilhar atividades de sensibilização realizadas no Museu da Comunidade Concelhia da Batalha no ano corrente.

Palavras-chave: Sensibilização. Inclusão. Museu da Comunidade Concelhia da Batalha

Abstract:

This report aims to share awareness activities at the Batalha Community Museum.

Keywords: Awareness. Inclusion. Batalha Community Museum

Introdução

O Museu da Comunidade Concelhia da Batalha (MCCB) é um museu inclusivo, que tendo sido agraciado com importantes prêmios que valorizam o trabalho realizado, tornou-se uma referência no âmbito da acessibilidade cultural.

O Serviço Educativo do MCCB tem como objetivo principal “educar e sensibilizar, de forma pedagógica e divertida” para temáticas diversas, entre elas a inclusão e a cidadania.

Neste âmbito, as atividades aqui relatadas foram dinamizadas com o público infantil, de forma a sensibilizar para a inclusão das pessoas com deficiência visual numa perspectiva de consciencialização da cidadania e promoção dos direitos humanos.

Objetivos

O objetivo principal deste relato é compartilhar atividades distintas com a temática de sensibilização para a deficiência visual, realizadas no Museu da Comunidade Concelhia da Batalha, de maneira a fomentar este tipo de intervenção em ambientes museais.

Metodologia

Serão apresentadas duas atividades realizadas no período de fevereiro e março de 2015, no Museu da Comunidade Concelhia da Batalha. As atividades fazem parte do plano de estágio em Acessibilidade Cultural, da autora que recebeu um apoio do Ministério da Cultura do Brasil, através do edital Conexão Cultura Brasil – Intercâmbios para a realização deste, no referido museu.

“Pintura às escuras” é uma ação de sensibilização para entender como um cego tem acesso a uma pintura em um museu. Durante uma visita guiada, em determinado momento os visitantes recebem uma folha de papel e um lápis. Em seguida, são vendados e ouvem a Audiodescrição (AD) de uma pintura exposta no museu. A atividade consiste na tentativa dos visitantes desenhar, com os olhos vendados, aquilo que estão ouvindo e, posteriormente, comparar o seu desenho ao quadro original.

Em seguida é realizada uma conversa sobre quais recursos permitem que uma pessoa cega visite um museu sem que haja barreiras.

Esta atividade foi realizada pela autora, com um grupo de 35 crianças com faixa etária de 11 e 12 anos no mês de fevereiro do ano corrente.



Figura 1: grupo de visitantes esperando o início da atividade



Figura 2: A autora fazendo a Audiodescrição para o grupo

A segunda atividade consistiu em uma tarde com a temática da inclusão que integrou a programação das “Férias da Páscoa no MCCB”.

A tarde começou com uma conversa acerca das deficiências, seguindo-se de uma visita onde os participantes, com olhos vendados, exploraram estações dos sentidos, espalhadas pelo museu. Em seguida, assistiram um curta-metragem sobre inclusão escolar onde, também, puderam debater o tema.

Novamente os participantes foram vendados e seguiram para um passeio pela Vila da Batalha, onde deveriam comentar quais eram as suas maiores dificuldades e explorar a audição e as sensações provocadas pelo ambiente. A atividade contou com 14 participantes com idade de 6 à 12 anos.



Figura 4: Participantes passando por um tapete sensorial dentro do museu



Figura 5: Estação do Tato – exploração de diferentes texturas ligadas à exposição permanente do MCCB



Figura 6: Visita à Vila com os olhos vendados

Resultados/Discussão

Ambas atividades realizadas no MCCB tiveram uma grande adesão por parte dos participantes. A primeira foi amplamente elogiada pelos professores que acompanharam o grupo de visitantes. Consequentemente, as crianças, ao compararem os seus desenhos com a pintura original, acabaram por questionar mais sobre a deficiência visual.

No que tange à ação realizada nas "Férias da Páscoa no MCCB" foi feita uma avaliação quantitativa das atividades realizadas durante a semana, onde 11 participantes responderam a um questionário.

INCLUDiT III

A aprovação das atividades de sensibilização apresentou unanimidade. Ademais, durante o decorrer da semana, observou-se nas crianças um discurso de defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Conclusão

Através deste relato, conclui-se que os participantes das atividades de sensibilização no MCCB, demonstraram o entendimento da relevância das vivências culturais na vida de uma pessoa com deficiência visual.

Estas atividades são importantes, pois instigam a reflexão acerca do mundo em que vivem e da pluralidade da população.

Ao trabalhar sensibilização com este público, acreditou-se estar fomentando um ambiente mais crítico que auxiliará a futura geração a reivindicar uma sociedade mais inclusiva.

Uma menina como todas as outras ou nem tanto

Cristina Nobre (Ciid-CisNova e Ipleiria)

Resumo:

Os estudantes da UC de Literatura para a Infância criaram um texto quase-literário, apenas através da imersão num contexto rico de outros textos e de um repertório elencado aos autores mais canónicos.

'Uma menina como todas as outras' faz uso da linguagem Braille, para nos mostrar como nem sempre a igualdade de oportunidades tem a ver com o que pensamos. Doado o texto ao CRIID do Ipleiria, ele foi já abordado por diferentes meninos e meninas que usufruíram das potencialidades do livro.

Ainda que a igualdade não seja total, ela também não é uma necessidade frontal e vital. Com esta menina bastante diferente de todas as outras atinge-se o público invisual e oferece-se-lhe um motor de deslocação nas suas aspirações.

Palavras-chave: Leitura dos invisuais; linguagem Braille; livros ativos.

Abstract:

Children's Literature students have done a almost literary text, just through the immersion in a rich context of other texts and a repertoire from the canonic authors. 'Uma menina como todas as outras' uses Braille's language to show us that the equality of opportunities is sometimes different from what we think. The text has been offered to CRIID from Ipleiria, and has been touched by different boys and girls that loved book potentialities.

Yet equality is not a whole, it's not a frontal and vital necessity. With this girl different enough from all others we get to the blind public and we offer a way of dislocation in their aspirations.

Keywords: Blind's lecture; Braille Language; Active Books

Introdução

Na unidade curricular de Literatura para a Infância era pedido aos estudantes do curso do Ensino Básico que tentassem produzir uma história infantil, simulando um livro, com o objetivo explícito de testar a compreensão e definição interiorizada, consciente ou inconscientemente, de alguma das funções da literatura para a infância nos dias de hoje.

Neste sentido, fizeram o estudo aprofundado do estado da arte, através de um enquadramento com alguns dos autores clássicos e mundiais de renome na produção de literatura para a infância (Oram & Kitamura; David Mckee; Michael Foreman; Gabriel Garcia Marquez; Max Velthuijs, entre muitos outros), bem como uma imersão em muitos dos contemporâneos portugueses (Maria Alberta Menéres; António Torrado; António Mota; Sophia Andresen; Rosa Colaço; Manuela Bacelar; Rita Taborda Duarte; Gonçalo Tavares; Luís Peixoto;

INCLUDIT III

Carlos Pinhão; Matilde Rosa Araújo; Alice Vieira; Isabel Alçada & Ana Maria Magalhães; Ricardo Alberty; Mia Couto; Luísa Ducla Soares; Luísa Dacosta; João Pedro Mésseder; Arsénio Mota; Manuel António Pina; Maria Isabel Mendonça Soares; Violeta Figueiredo; Ilse Losa; Víale Moutinho; José Jorge Letria; Graça Gonçalves; ...).

Metodologia

Cada estudante tomou a seu cargo a apresentação de um dos autores portugueses, fazendo uma revisão sobre a sua bibliografia e selecionando um (ou mais do que um) texto que considerasse inovador no sentido da inclusão dos leitores, explicitando de que tipo de inclusão se tratava e a razão por que é tão importante dedicar textos para a infância a faixas marginalizadas do público leitor. Provavelmente foi a questão do tema a primeira função a ser destacada, com a presença de temas tabu como a morte; a sexualidade; as novas formas de famílias; as incapacidades físicas ou mentais; a marginalização em e de grupos vários; o desespero e a esperança numa / por uma transformação; a melancolia de certos estatutos assumidos ou a fuga declarada deles.

Com esta metodologia pretendia-se que os estudantes encontrassem o elemento inovador e motivador para a criação pessoal que se propunham fazer, num ritmo acelerado, pois convenhamos que o tempo de um semestre é substancialmente pouco para uma imersão desta natureza vir a produzir algo com qualidade apreciável.

Resultados

Vários foram os “livros simulados” interessantes para a problemática da inclusão, mas selecionei “Uma menina como todas as outras” por me parecer de uma qualidade estética grande, quer a nível do texto escrito, quer a nível das imagens. O livro tratava do tema da inclusão dos invisuais, mostrando aos poucos o que uma menina cega pode e não pode ver/sentir, de modo que o texto em Braille permitia desde logo a inclusão de leitores invisuais, bem como a tridimensionalidade das ilustrações, pensadas para o toque e a subtilidade do tacto.

“Uma menina como todas as outras” seguia o título como refrão, que desmontava página a página, seguindo o caminho dos cinco sentidos mais ou menos apurados, até chegar à maximização do tacto como contraponto a falhas de outro tipo, na área do visual.

Conclusão e discussão

É estranho fecharmos esta atividade produtiva apenas com a referência a um livro, mas o facto de as estudantes-autoras o terem oferecido ao CRID demonstra bem o nível inclusivo que alcançaram com ele. Conseguiram assim chegar a um público de invisuais que, pelo toque e pelo tacto, usufruíram de um texto infantil cujo tema é a esperança nos mundos inclusivos e capazes de sustentar diferenças em vez de segregar disparidades (como acontecia até aqui).

Podemos refletir sobre a necessidade de continuar a fazer crescer este projeto, mas parece-nos que a formação no ensino básico atual necessita de imersões deste género, pois só assim os estudantes de hoje ficarão preparados para a escola de amanhã, onde a inclusão será, felizmente, um critério a levar em consideração.

Tomás, um coelho para todos: Instrumentos pedagógicos de educação acessível

Mafalda Amaral Ribeiro Marques Francisco (Aluna de Mestrado em Educação Especial
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo:

Numa sociedade onde existem crianças com necessidades educativas especiais é cada vez mais emergente e fundamental a sua inclusão, desta forma é importante conceber ferramentas que permitam o desenvolvimento destas crianças o mais precocemente possível. É o principal objetivo deste trabalho, agilizar esse desenvolvimento na área da alimentação saudável, permitindo a consolidação de comportamentos saudáveis, através da repetição e pelo carácter lúdico da experiência.

Palavras-chave: crianças, aquisição de conhecimentos; materiais adaptados; qualidade de vida.

Abstract:

In a society where are children with special educational needs is even more emergent and fundamental their inclusion, so it is important creating tools that allow the development of these children as soon as possible. The main goal of this work is to make easier that development in the healthy food area, allowing the consolidation of healthy behaviors, through repetition and the funny side of the experience.

Keywords: childre, knowledge acquisition; adapted materials; life quality

Introdução

Muñoz, Blasco e Suárez (1993) defendem que proporcionar a igualdade de oportunidades educativas é ter em consideração que os alunos não aprendem todos da mesma maneira, e como tal não têm de fazer as mesmas atividades, atendendo, assim, aos estilos individuais de aprendizagem.

É fundamental diferenciar o ensino através das atividades, de modo a que cada aluno esteja em contacto com o maior número de situações didáticas significativas e adequadas às suas características individuais. Para Perrenoud (2001) a maioria das crianças é capaz de compreender coisas complexas, se tiver acesso a situações didáticas e objetivos ajustados às suas características do momento.

Existem programas tecnológicos que possibilitam outras formas de comunicar, especialmente para quem tem dificuldades de comunicação e recorrem a soluções multimédia, nas quais se associam imagens, textos e sons.

O objetivo dos materiais adaptados é que a criança consiga ser independente aumentando assim a sua qualidade de vida, pessoal e social, no presente e no futuro, tendo o apoio da família, amigos e sociedade.

Material Adaptado

O trabalho foi inserido na unidade curricular Tecnologias de Apoio, do Mestrado em Educação Especial do Instituto Politécnico de Leiria e teve por base o livro “O Tomás já não cabe nos calções” de Mymi Doinet, incluído no Plano Nacional de Leitura para o Pré-Escolar. Os principais objetivos deste trabalho, para além da aquisição de conhecimentos sobre alimentação saudável, são a utilização de ferramentas que possibilitem a diversificação do público-alvo, isto é, várias maneiras de aprender o mesmo, através de estratégias diferenciadas para crianças com NEE's.

Este trabalho contempla os seguintes produtos: livro adaptado com versão pictográfica SPC (Símbolos Pictográficos para Comunicação) com as imagens originais. Um CD contendo a história narrada na versão original com as imagens correspondentes; a história narrada na versão SPC em filme ou em Power Point o que permite à criança poder escolher o ritmo em que ouve e/ou vê a história; e a história adaptada em língua gestual.

Para enriquecer os conhecimentos adjacentes ao livro, foram realizados três jogos. A base do jogo é igual nas três versões, estando adaptada para diferentes públicos, onde o objetivo é separar os alimentos saudáveis dos não-saudáveis. Existe a versão a três dimensões onde a criança poderá manusear os objetos e os restantes jogos serão realizados em computador, numa estratégia de causa-efeito sem recorrer a sons, permitindo que a criança fale sobre os alimentos ou recorrendo à verbalização de cada elemento que se encontra no ecrã.

A par do livro, do CD e dos jogos encontram-se bonecos em feltro que correspondem às personagens e alimentos integrantes na história, bem como dedoches com os mesmos elementos. O objetivo deste material é que a criança possa, de forma lúdica, interagir com os bonecos (criando ligações afetivas facilitadoras de aprendizagens) fomentando, deste modo, os conhecimentos sobre os alimentos e ainda promover o desenvolvimento de uma atitude alimentar saudável.

Todo o material está arrumado dentro de uma mochila em feltro com o focinho de um coelho, estando a ela associada uma almofada grande em feltro (100 cm) em forma de cenoura, com o objetivo da criança se sentar nela ou de a poder abraçar.

INCLUDIT III

Os materiais de uso manual são em feltro por este não apresentar riscos para a segurança da criança e de quem se encontra com ela, são de fácil manuseamento e higienização; contendo igualmente cores atrativas e correspondentes à realidade, de forma a atrair e predispor a criança às aprendizagens.

Estes produtos podem ser utilizados num vasto número de crianças com diferentes necessidades educativas especiais pois estão acauteladas diversas particularidades inerentes a cada um.

Conclusões

Estes produtos estão a ser testados em crianças com necessidades educativas especiais. É expectável que a execução destes testes permitam quantificar os resultados ainda este ano.

O presente pack de materiais é bastante completo e atrativo, abrangendo as necessidades e peculiaridades de uma grande variedade e número de crianças, sem esquecer que estas estão incluídas num contexto de pares e que poderão ser abordados os mesmos temas sem excluir nenhuma criança.

Referências Bibliográficas

Altet, M. (1999). As pedagogias da aprendizagem. Instituto Piaget. Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos.

Gonzalez, J. A.T. (2002). Educação e diversidade – Bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed

Herbart, J. F. (2003). Pedagogia geral. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Muñoz, J. L. G.; Blasco, G. M. G. & Suárez, M. J. R. (1993). Necessidades educativas especiais. Capítulo XIII – deficientes motores II: paralisia cerebral. Lisboa: Editora Dinalivro

Perrenoud, P. (2001). A pedagogia na escola das diferenças. Porto Alegre: Artmed.

Resendes, L. G. & Soares, J. (2002). Diferenciação pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta

Tomlinson, C. A. (2008). Diferenciação pedagógica e diversidade. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora

IncluDIS: estratégias para a inclusão dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Diana Tereso Coelho (Licenciada em Ciências da Educação - área: Educação Especial; Pós-graduada e Mestranda em Educação Especial; Autora do livro *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia* - Areal Editores; Faz acompanhamento pedagógico/escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem e é formadora nesta área).

Resumo:

IncluDIS clarifica o âmbito das quatro "DIS" (Dislexia, Disgrafia, Disortografia, Discalculia) e apresenta estratégias de intervenção específicas que facilitam a inclusão dos alunos com estas dificuldades de aprendizagem em classes regulares, promovendo o seu sucesso escolar.

Palavras-chave: Dislexia, Disgrafia, Disortografia, Discalculia.

Abstract:

IncluDIS clarifies the scope of the four "DYS" (Dyslexia, Dysgraphia, Dysorthographia, Dyscalculia) and provides specific intervention strategies to facilitate the inclusion of children diagnosed with these learning disabilities in regular classes and promote their school success.

Keywords: Dyslexia, Dysgraphia, Dysorthographia, Dyscalculia

As quatro "DIS" (Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia)

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas são distúrbios relacionados com a aprendizagem da leitura (Dislexia), escrita (Disgrafia e Disortografia) e/ou cálculo (Discalculia) que, por possuírem uma origem neurológica, são de caráter permanente. No entanto, se diagnosticadas precocemente e se for implementado um plano de intervenção adequado aos problemas observados, podem registar-se alguns progressos e conseguir-se bons resultados.

A Dislexia é, talvez, a dificuldade de que mais ouvimos falar, atingindo 5.4% da população escolar portuguesa (Vale et al., 2011). Trata-se de uma perturbação na aprendizagem da leitura que faz com que as crianças apresentem uma soletração muito lenta (sílabas a sílabas e/ou letra a letra), tornando-se difícil a compreensão dos enunciados lidos. No entanto, existe um conjunto de domínios que, quando trabalhados, podem ajudar o aluno: 1) o desenvolvimento psicomotor, como as noções de esquema corporal, lateralidade, orientação espaço-temporal; 2) o desenvolvimento psicolinguístico, especificamente, a discriminação visual e a discriminação auditiva, que auxiliam na correspondência letra-som; 3) e a consciência fonológica, isto é, o

INCLUDIT III

conhecimento e manipulação dos diferentes sons dos diversos grafemas. Só depois de treinadas estas competências, se pode iniciar o processo de leitura propriamente dito.

No que diz respeito à Disgrafia, uma perturbação relacionada com a qualidade da escrita (a chamada “letra feia”) recomenda-se, especificamente, o treino da motricidade fina: o contorno/preenchimento de figuras, os desenhos/pinturas, os grafismos podem ajudar no posicionamento correto do lápis (encontrar a forma menos tensa e cansativa de segurar o instrumento com que escrevem) e na pressão (força que se exerce com a mão/braço sobre a mesa) e preensão (força exercida sobre o lápis/caneta), fundamentais para a concretização do traçado de cada uma das letras do alfabeto. De salientar que se devem reforçar positivamente todos os (pequenos) progressos alcançados: “Boa, conseguiste fazer esse ‘a’ como nunca fizeste! Parabéns! A partir de agora sei que vais conseguir fazê-lo sempre assim” – acredite na criança e faça-a acreditar também.

A Disortografia é outra dificuldade relacionada com a escrita, mas caracterizada pela presença de múltiplos erros ortográficos que podem provocar a total incompreensão dos enunciados escritos. Para as crianças disortográficas, a correspondência entre o som e a letra é um processo difícil, originando adições, omissões e inversões de caracteres que se diferenciam pela sua posição no espaço (“b” / “d”) e/ou semelhantes visualmente (“u” / “v”) ou sonoramente (“faca” / “vaca”, “gado” / “gato”, “jnelo” / “chinelo”). A este respeito, torna-se importante o treino da discriminação visual e também auditiva para auxiliar no (re)conhecimento dos diferentes grafemas, bem como a identificação dos erros mais comuns (ortográficos, fonológicos, visoespaciais), para que possa ser delineada uma estratégia de intervenção (individualizada) adequada.

Por último, a Discalculia, uma dificuldade que interfere negativamente com as competências matemáticas, isto é, com o (re)conhecimento dos algarismos, quantidades, contagens, sequências, operações e situações problemáticas. A utilização de números impressos (madeira / plástico) pode ser uma excelente ferramenta para trabalhar várias aptidões: peça à criança para os colocar por ordem, ou que escolha só os pares/ímpares, ou apenas os múltiplos de três, ou que conte por ordem decrescente. Divirta-se com o aluno/educando e aproveite para treinar as suas competências matemáticas também; cometa alguns erros, para que ele compreenda que “errar é humano” e não se sinta tão frustrado quando lhe acontece a ele.

Resta acrescentar que as crianças com dificuldades de aprendizagem (específicas) tendem a apresentar índices de autoconfiança e autoestima muito baixos, culpabilizando-se e sentindo-se, muitas vezes, tristes e in-

INCLUDIT III

seguras. Geralmente, recusam-se a realizar tarefas ligadas à escola com medo de evidenciarem as suas dificuldades. Portanto, tente ao máximo diversificar as atividades que prepara (com diferentes níveis/patamares) para que se observem resultados e a criança perceba os seus próprios progressos; e lembre-se: "Aprender não é falar sobre, é fazer! E para aprender bem, é necessário estar envolvido" (Silva 2004, p. 44).

Referências bibliográficas

COELHO, D. T. (2013). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Porto: Areal Editores.

SILVA, F. T. G. T. (2004). *Lado a Lado – Experiências com a Dislexia*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.

TORRES, R. & FERNÁNDEZ, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.

VALE, A. P.; SUCENA, A. & VIANA, F. (2011). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56.

Experiencias de Aprendizagem Musical com alunos com Necessidades Educativas Especiais

Ana Tinta (ESECS/IPLEIRIA/CCR)

Sandrina Milhano (CICS.NOVA/ESECS/IPLEIRIA)

Resumo:

Este relato apresenta duas propostas pedagógicas desenvolvidas no domínio da música, onde se exploram atividades de audição, interpretação e composição com alunos com necessidades educativas especiais inseridos num currículo específico individual.

Palavras-chave: Clássico; Rock; Necessidades Educativas Especiais

Abstract:

This report presents two pedagogical proposals developed in the field of music, where listening interpretation and composition activities are explored with pupils with special educational needs placed in a specific individual curriculum.

Keywords: Classic; Rock; Special Educational Needs

Relato

As propostas pedagógicas apresentadas foram desenvolvidas com base no "Currículo Nacional do Ensino Básico" apoiadas por observações não participantes prévias, a uma turma constituída por três alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, ao abrigo da alínea e) Currículo Específico Individual do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro do Ministério de Educação. Os três intervenientes têm diagnosticado perturbações globais do desenvolvimento, um dos quais ainda apresenta Síndrome de Angelman. As propostas que se apresentam envolvem duas experiencias de ensino aprendizagem musical em torno de dois estilos musicais "Clássico" e "Rock". As intencionalidades educativas centram-se na perceção auditiva e compreensão de elementos musicais como: a forma, o ritmo, a pulsação, o modo, andamento e outros motivos sonoros evidenciados. Este estudo apoiou-se na ideia de Adam Ockleford (2008) que refere que "that the musical development of children and young people with complex needs follows broadly the same course as that taken by most other people" (p. 111)

INCLUDIT III

Proposta Pedagógica 1 – Ao Estilo Musical Clássico

Na atividade de audição, os alunos ouviram a peça “El Reloj Sincopado” de Leroy Anderson. Numa tabela A3 foram registados os diferenciadores semânticos: rápido/ lento; alegre/triste. Os alunos expressaram as suas opiniões sobre a audição sendo anotadas na mesma tabela.

Na primeira atividade de interpretação, os alunos acompanharam a peça batendo a pulsação (palmas-parte A /pernas – parte B/ pés - Parte C) das diferentes partes que a compõe. Refletiu-se sobre a estrutura formal da música, reconhecendo as partes que se repetem. Na segunda atividade, foram colocados cinco arcos de ginástica de três cores diferentes no chão, com a ajuda dos alunos, pela ordem estrutural da música (cada cor corresponde a uma parte). Posteriormente foram convidados a dançar dentro dos arcos e, em cada mudança de parte, avançavam de arco e assim sucessivamente.

Na atividade de composição um aluno tocou na caixa chinesa o ritmo que se repete na parte A e os restantes alunos marcaram a pulsação com outro instrumento à sua escolha. Para as partes B e C os alunos construíram um ritmo utilizando instrumentos de altura indefinida (sempre com orientação).

Cada aluno experimentou e criou a sua sequência apresentando-a ao grupo. Em seguida, com o acompanhamento áudio da peça, cada aluno interpretou a sua sequência na parte que lhe foi atribuída. De forma a orientar cada um nas suas entradas, a professora fez a regência.

Por fim, oralmente, os alunos discutiram em grande grupo sobre o processo de aprendizagem, onde foram lembradas algumas características da peça em estudo. Posteriormente foi realizada uma atividade de extensão: um musicograma com os instrumentos que apareceram na peça “El Reloj Sincopado”.

Proposta 2 – Ao Estilo Musical Rock

Na atividade de audição os alunos ouviram a música “We Will Rock You” do grupo musical Queen. Os alunos tiveram espaço para debate em grupo sobre o que ouviram, tendo também um suporte em papel A3 com uma tabela onde foram registadas as suas perceções a respeito dos seguintes diferenciadores semânticos: lenta/rápida, alegre/triste, pesada/leve. Após esta fase, foi apresentado e explorado um power point onde se observavam imagens com instrumentos característicos de uma banda de rock.

INCLUDIT III

Na atividade de interpretação os alunos interpretaram o ostinato rítmico (pernas/mãos) e, posteriormente, o grupo foi dividido em duas partes (pulsação com clavas e ostinato com corpo). As intenções dos alunos foram tidas em conta. A estrutura formal da música foi organizada e registada pelos alunos e professora no quadro.

Na atividade de composição, cada aluno ficou responsável por experimentar e criar uma sequência rítmica corporal (sempre com orientação). Após o tempo de criação, o trabalho foi apresentado com o suporte áudio. A experiência musical foi debatida em grande grupo, na qual foram lembrados os momentos e aprendizagens vivenciados.

As atividades propostas aqui relatadas iniciavam sempre com relaxamento e uma canção de “boas vindas” e uma canção de “despedida” acompanhadas pela guitarra.

Pôde observar-se que os alunos foram recetivos às atividades propostas estabelecendo momentos de comunicação entre si, quer nos debates, quer durante as atividades. As atividades de composição foram aquelas nas quais sentiram maiores dificuldades, considerando-se pertinente continuar a investir neste domínio.

Também se verificou que, embora seja um grupo de alunos com necessidades educativas de carácter permanente, um dos alunos não apresentou qualquer tipo de comprometimento na realização das experiências musicais propostas.

Bibliografia

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro do Ministério de Educação.

DEB (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. DEB, ME.

Ockelford, A. (2008). Music for Children and Young People with Complex Needs. Oxford.

Uma ideia, uma solução: Inclusão e intervenção

Marco Godinho (Mestrado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)

Maria de Fátima Capelo (Escola Secundária da Baixa da Banheira)

Resumo:

O projeto Nós Propomos pretendia: (1) identificar problemas urbanos; e (2) encontrar soluções. Promovia a inclusão escolar e social de alunos do 11.º ano, num meio desfavorecido, através de um trabalho de projeto colaborativo que ganhou um prémio Ciência Viva.

Palavras-chave: Trabalho de projeto, Intervenção, Cidadania, Inclusão, Geografia

Abstract:

The project We Propose aimed at: (1) identifying urban situations; and (2) finding solutions. It promoted school and social inclusion of 11th grade students from a vulnerable environment through a collaborative project work, which won a prize at Ciência Viva.

Keywords: Project work, Intervention, Citizenship, Inclusion, Geography

Introdução

Documentos de política educativa, nacionais e internacionais, subscrevem a educação inclusiva (ME, 2008; UNESCO, 1994). Salientam a importância da equidade de oportunidades e de uma educação de qualidade. Algo particularmente importante para alunos que vivenciaram insucesso escolar, ou seja, formas de exclusão escolar, cuja trajetória de participação ao longo da vida não inclui estudos longos, nem valoriza a Escola (César, 2013). Para a inclusão escolar e social é essencial envolver a comunidade, tornando os alunos participantes legítimos (Courela & César, 2012), promovendo o empowerment, construindo cenários de educação formal inclusivos. A Geografia, em temas como o urbanismo, pode dar um contributo para o empowerment e capacidade interventiva dos alunos. Permite-lhes analisar a área onde vivem, procurando soluções sustentáveis, que aumentem a qualidade de vida (Esteves, 2006). O trabalho de projeto colaborativo é ideal para promover a inclusão (Courela & César, 2012).

Metodologia

Desenvolvemos uma investigação-ação (Mason, 2002), num trabalho de projeto colaborativo com intervenção na comunidade. Assumimos um paradigma interpretativo (Denzin, 2002). Pretendia-se: (1) identificar diversos problemas urbanísticos naquela área; e (2) encontrar soluções. Participantes - alunos de 11.º ano de

INCLUDIT III

escolaridade (1 turma, N=11) e dois professores/investigadores: de Geografia e candidato a professor (Mestrado em Ensino). Instrumentos de recolha de dados: (1) observação (registo escrito e fotos); (2) questionários; (3) entrevistas; (4) conversas informais; e (5) recolha documental.

Resultados

A visita inicial (com guião) identificou diversos problemas urbanísticos. Posteriormente, em grupo e autonomamente, em horários extraescolares, fotografaram locais que ilustravam esses problemas. Cada grupo selecionou três problemas e respetivas foto: infraestruturas (degradadas); ausência de infraestruturas infantis; fraca cobertura de transportes; poluição (atmosférica e solos). Para a ausência de infraestruturas infantis propuseram solução. A apresentação oral e discussão, na turma, foi muito rica. Permiteu-lhes mobilizar conhecimentos apropriados, apropriando outros. Até os participantes periféricos estavam empenhados. Participaram ativamente na recolha fotográfica e discussão geral, assumindo-se como participantes legítimos. Os questionários permitiram confrontar ideias prévias dos alunos com opiniões da população. A entrevista, ao diretor da escola, revelou possíveis apoios para as soluções propostas. Assim, o trabalho de projeto colaborativo teve impactes no sucesso escolar e qualidade de vida da comunidade, contribuindo para a inclusão escolar e social.

Considerações finais

O projeto colaborativo desenvolvido pelos alunos motivou-os. Empenharam-se nas atividades. O produto final, com um prémio, que nunca acreditaram receber, teve impactes nas trajetórias de participação ao longo da vida, promovendo o empowerment e a capacidade de intervenção, permitindo-lhes expressar voz(es), algo essencial na inclusão.

Referências bibliográficas

César, M. (2013). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re) constructing life trajectories of participation. In M.B. Ligorio, & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: IAP.

Courela, C. & César, M. (2012). Inovação educacional num currículo emancipatório: Um estudo de caso de um jovem adulto. *Currículo sem Fronteiras*, 12(2), 326-363.

INCLUDIT III

Denzin, N. (2002). The interpretative process. In A. Haberman & M. Mieleles (Eds.), *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks, CA: Sage.

Esteves, M.H. (2006). Ensinar a "cidade" no ensino básico. *Finisterra*, XLI(81), 205-213.

Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. London, UK: Routledge Falmer.

ME (2008). Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro. *Diário da República*, I Série, n.º 4. Lisboa: INCM.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO & Ministry of Education and Science.

Inclusão pelo Desporto: potencialidades da orientação

Tadeu Celestino (Centro de estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS) – Instituto Politécnico de Viseu; Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital)

Antonino Pereira (Clube de Orientação de Viseu-Natura)

Resumo:

O desporto na sua vertente adaptada configura-se como um importante meio de promoção da saúde e bem-estar dos indivíduos com deficiência. Assim, o propósito deste relato é o de apresentar o desporto orientação, como um importante promotor da inclusão pelo desporto.

Palavras-chave: Atividade física adaptada, deficiência, equidade desportiva

Abstract:

The adapted sport is an important means of promoting health and well-being of individuals with disabilities. Thus, the purpose of this report is to present the sport orienteering as an important promoter of inclusion through sport.

Keywords: Adapted physical activity, disability, sporting fairness

Introdução

O desporto é considerado um meio excepcional de exaltação dos valores humanos, particularmente ao nível da integração e inclusão dos indivíduos. No mesmo sentido a investigação desenvolvida no âmbito das Ciências do Desporto tem reconhecido os benefícios para a saúde e o bem-estar da prática de atividades físico e desportivas em indivíduos portadores de deficiência (Giacobbi, Stancil, Hardin, & Bryant, 2008).

Objetivo

O propósito deste relato é o de apresentar a orientação, enquanto desporto na natureza na sua vertente adaptada, como uma resposta válida de promoção de hábitos e estilos de vida saudáveis em pessoas portadoras de deficiência, assim como, como um importante catalisador da inclusão pelo desporto.

Estado da Arte

Pese embora as evidências anteriormente referenciadas a realidade continua a demonstrar a existência de baixos índices de participação e envolvimento nestas atividades (Kosma, Cardinal, & McCubbin, 2004). Concretamente na realidade portuguesa estima-se que apenas 3% dos cidadãos portadores de deficiência praticam efetivamente atividades desportivas (Associação Portuguesa de Deficientes, 2010).

INCLUDIT III

Consequentemente, mais recentemente assiste-se, nas diversas modalidades desportivas, ao surgimento de projetos de práticas com a adaptação de regulamentos, e formas de execução que procuram responder aos impedimentos e atenuar as barreiras dos indivíduos portadores de deficiência.

A orientação, enquanto desporto na natureza, nas suas diversas formas de prática consegue agregar em igualdade de oportunidades e circunstâncias, a um tempo só e no mesmo local de prática, uma multiplicidade de indivíduos, independentemente das suas capacidades, condições e objetivos. Esta perspetiva é amplamente reconhecida por todos aqueles que a praticam legitimando-a como uma modalidade promotora dos valores da inclusão, onde se distingue a igualdade de oportunidades e a equidade no livre acesso à prática desportiva de todos os cidadãos (Celestino & Pereira, 2012).

Para uma concretização efetiva, em muito contribuem as disciplinas Trail-Orienteering (Orientação de Precisão) e a Orientação Adaptada, que embora acessíveis à prática de todos estão especialmente vocacionadas para as pessoas portadoras de limitações motoras e cognitivas, respetivamente. A primeira, vocacionada especificamente para pessoas com graves limitações motoras, estimula os praticantes a resolver problemas sobre a colocação de balizas em elementos no terreno. Por sua vez, a Orientação Adaptada, direcionada para indivíduos portadores de limitações cognitivas, desafia os praticantes a fazer a correlação entre aquilo que se encontra assinalado no mapa e o que está materializado no terreno, sob a forma de sequências de cores. Em ambas as vertentes, o fator tempo é relegado para segundo plano e consequentemente, a irrelevância da capacidade física, tornando-se assim uma mais-valia que possibilita, na mesma competição, a participação em igualdade de circunstâncias de atletas de todas as condições e objetivos.

Conclusão

Em suma, numa sociedade cada vez mais global é imperativo que os valores da equidade e da igualdade sejam transversais a todas as formas de realização humana. Nesse sentido o desporto, materializado pelas suas diversas formas de prática, tem vindo a refletir e reajustar-se por forma a ter respostas válidas para o processo de inclusão dos indivíduos portadores de deficiência. Neste paradigma, o desporto orientação na sua forma adaptada consegue de forma ímpar ir ao encontro dos ideais do verdadeiro desporto para todos. Esta concretização resulta na eliminação, de forma exemplar, de barreiras físicas e cognitivas privilegiando-se a interação entre os diferentes indivíduos, a participação, o respeito pelo outro e a socialização. Neste sentido consideramos pertinente, que as diferentes organizações nacionais e locais em parcerias com clubes de

INCLUDiT III

orientação desenvolvam sinergias, por forma a fazer emergir projetos diversos potenciadores da prática da orientação especificamente para esta população.

Referências bibliográficas

Associação Portuguesa de Deficientes (2010). Manual novos olhares sobre a deficiência. Acedido em 25 de junho, 2015, em <http://www.apd.org.pt>

Celestino, T., & Pereira, A. (2012). The sport of orienteering: representations of leisure sportive physical activity practitioners' without any experience on this modality. *Cultura Ciência e Deporte*, 7(19), 45-52.

Giacobbi, P. R., Jr, Stancil, M., Hardin, B., & Bryant, L. (2008). Physical activity and quality of life experienced by highly active individuals with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(3), 189–207.

Kosma, M., Cardinal, B. J., & McCubbin, J. A. (2004). Predictors of physical activity stage of change among adults with physical disabilities. *American Journal of Health Promotion*, 19(2), 114–117.

Desporto Com Sentido: A inclusão através do desporto da teoria à prática

José Patrício (APCAS –Associação de Paralisia Cerebral de Almada Seixal)

Carlos Teixeira (APCAS –Associação de Paralisia Cerebral de Almada Seixal)

Luís Isidorinho (APCAS –Associação de Paralisia Cerebral de Almada Seixal)

Ana Barradas (APCAS –Associação de Paralisia Cerebral de Almada Seixal)

Inês Silva (APCAS –Associação de Paralisia Cerebral de Almada Seixal)

Resumo:

Apesar dos benefícios do desporto para as pessoas com deficiência serem notórios, a inclusão destes cidadãos é, ainda, precária (Martin, Alves & Duarte, 2012). Considerando uma visão longitudinal da inclusão através do desporto, a APCAS-Associação de Paralisia Cerebral de Almada Seixal, visa dar a conhecer o seu trabalho na conceção de projetos que procuram uma abordagem desportiva ao longo da vida. Destacam-se: Escola de Boccia, destinado a indivíduos com mais de cinco anos; Todos Por Um, abarcando a comunidade escolar (entre os 10 e os 18 anos); Boccia com Todos e para Todos, que abarca o 1.º ciclo de escolaridade (entre os cinco e os dez anos) e a população sénior; A Jogar e a Brincar, destinado a crianças em idade pré-escolar e escolar; o Todos em Jogo, uma plataforma e-learning acessível a todos; o Wheeldance, um projeto de dança inclusiva para todos; e o Participar + que contempla um centro de recursos de desporto adaptado. Surge, ainda, o Desporto com Sentido cofinanciado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Programa Cidadania Ativa-EEA Grants, que visa a produção de ferramentas necessárias à inclusão pelo desporto, como manuais, suporte digital, materiais didático-pedagógicos, etc. Em suma, a passagem da teoria à prática da premissa de desporto com todos e para todos assume-se como essencial para o desenvolvimento da participação ativa na população com deficiência, como forma de promover a inclusão social.

Palavras-chave: Boccia, Deficiência; Desporto Adaptado; Inclusão; Inclusão Inversa;

Abstract:

Despite the benefits of sport for people with disabilities to be notorious, the inclusion of these citizens is still precarious (Martin, Alves & Duarte, 2012). Considering a longitudinal view of inclusion through sport, the Cerebral Palsy Association of Almada Seixal aims to publicize its work in designing projects seeking a sports approach throughout life. Highlight: Escola de Boccia, aimed at people over five years; Todos Por Um, for the school community between 10 and 18 years; Boccia com todos e para todos, for students between five and ten years and senior citizens; A Jogar e a Brincar, for children in pre-school and school age; Todos em Jogo, an e-learning platform accessible to all; Wheeldance an inclusive dance project for all; and Participar + which includes an adapted sports resources center. Also, Desporto com Sentido, co-funded by Calouste Gulbenkian Foundation, in the program Cidadania Ativa – EEA Grants, that aims the production of tools necessary for inclusion through sport, such as manuals, digital media, teaching-learning materials, etc. In short, the transition from theory to practice of the premise “sports with all and for all” is assumed as essential to the development of active participation in the population with disabilities as a way to promote social inclusion.

Keywords: Adapted Sports; Boccia, Disability; Inclusion; Reverse inclusion

Introdução

Este trabalho tem como objetivo dar a conhecer os projetos da APCAS no desenvolvimento de estratégias que visam a diversificação das possibilidades da prática desportiva nos indivíduos com e sem deficiência.

Revisão de Literatura

O desporto adaptado [DA] é fundamental para a pessoa com deficiência, uma vez que prima por dar visibilidade às capacidades dos indivíduos, e não às suas dificuldades, surgindo como uma ferramenta de reabilitação funcional, de inclusão e de lazer, que poderá ter fins competitivos (Carvalho, 2009; cit in Monteiro, 2012). A APCAS dá primazia a um modelo de inclusão inversa, que visa a participação dos indivíduos sem deficiência em atividades estruturadas e preparadas para indivíduos com deficiência, como é o caso da modalidade de boccia, podendo aumentar o recrutamento para atividades desportivas de ambas as partes (Schoger, 2006; Schlein Verde & Stone, 1999; cit in Hutzler, Chacham-Guber & Reiter, 2012).

Desporto Adaptado na Linha da Vida – Inclusão em Prática

A APCAS ao longo do seu percurso tem procurado abranger indivíduos em todas as faixas etárias, acompanhando todas as fases da vida. Destacam-se os seguintes projetos:

- *Escola de Boccia*, cofinanciado pelo Instituto Nacional para a Reabilitação [INR], para indivíduos com mais de 5 anos, que visa a promoção de uma prática desportiva regular, nomeadamente do boccia. Conta com 38 atletas (10 incluídos no quadro competitivo nacional), com idades compreendidas entre os 6 e os 45 anos;
- *Todos Por Um*, cofinanciado pelo INR, abarca a comunidade escolar (entre os 10 e os 18 anos), e visa divulgar o boccia junto da comunidade educativa. Desde 2012, conta com 1019 professores e 14776 alunos (594 com necessidades educativas especiais); nos concelhos de implementação do projeto os grupos equipa de desporto escolar de boccia aumentaram de 1 (2010/ 2011) para 31 (2013/ 2014);
- *Boccia com Todos e para Todos*, cofinanciado pelo Instituto Português de Desporto e Juventude [IPDJ], que abrange o 1.º ciclo (idades entre os 5 e os 10 anos) e a população sénior; e visa promover o DA. Conta com 720 professores, 11115 alunos (260 com NEE) e 618 séniores;

INCLUDI III

- *A Jogar e a Brincar*, cofinanciado pelo INR e em parceria com a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, proporcionando às crianças com deficiência em idade pré-escolar e escolar o direito a brincar. Conta com mais de 70 brinquedos adaptados;
- *Wheeldance* – Dança Inclusiva, cofinanciado pelo INR, visa fomentar a expressão corporal e musical. Conta com 28 participantes, englobando pessoas com deficiência, suas famílias e voluntários;
- Plataforma e-learning *Todos em Jogo*, cofinanciado pelo INR, acessível a todas as idades, que visa utilizar os meios tecnológicos para a divulgação e partilha no âmbito do DA;
- *Participar +*, cofinanciado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Programa Cidadania Ativa - EEA Grants, que visou a implementação de um Centro de Recursos de DA. Desde 2014, envolveu 28 escolas, 34 coletividades/ autarquias, 1545 participantes em demonstrações e 241 formandos.

Contudo, verifica-se a quase inexistência de informação escrita em língua portuguesa sobre DA, tornando-se pertinente a criação de meios que permitam aos sistemas de saúde, educativos e desportivos, proporcionar aos indivíduos com deficiência a escolha das modalidades desportivas que desejam praticar, surgindo, assim, o *Desporto com Sentido*.

Projeto Desporto Com Sentido

O Desporto com Sentido, cofinanciado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Programa Cidadania Ativa - EEA Grants, é um projeto de âmbito nacional, iniciado em dezembro de 2014. Tem como parceiros formais: a Direcção Geral de Educação, a Câmara Municipal do Seixal e a Faculdade de Motricidade Humana; e pretende promover a inclusão das crianças e jovens nas escolas e comunidade através da prática desportiva, com uma forte sensibilização dos setores educativos e desportivos no sentido de incrementar os índices de participação das crianças e jovens com deficiência. É composto por 6 componentes:

- (1) conceção de um manual generalista de DA e 20 manuais específicos de várias modalidades desportivas adaptadas prioritárias na política desportiva nacional;
- (2) os manuais serão acompanhados de suporte digital, que complementam a informação veiculada nos manuais;
- (3) criação de um Centro de Treino de Competências para o DA, no sentido de se proporcionar momentos de formação a técnicos, professores e a estudantes universitários;

INCLUDIT III

- (4) distribuição de materiais didático-pedagógicos em forma de kit básico de prática desportiva adaptada;
- (5) rentabilização da plataforma e-learning *Todos em Jogo*;
- (6) desenvolvimento de ações de sensibilização de forte impacto em diversos contextos.

Considerações Finais

O prisma de inclusão inversa e a valorização de uma abordagem longitudinal do desporto são transversais a qualquer projeto da APCAS, uma vez que possibilitam promover, desde cedo, o bem-estar e a qualidade de vida dos indivíduos. Com o desenvolvimento de projetos inovadores, possibilita-se a passagem da teoria à prática da premissa de com todos e para todos, fomentando-se o processo inclusivo, contribuindo-se para a melhoria da qualidade de vida da população com deficiência e promovendo-se a cidadania plena para a generalidade dos cidadãos.

Referências Bibliográficas

Hutzler, Y.; Chacham-Guber, A. & Reiter, S. (2012) Psychosocial effects of reverse-integrated basketball activity compared to separate and nophysical activity in young people with physical disability. *Research in Development Disabilities*. 34, 579-587. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.09.010>

Monteiro, J. (2012) O contributo do Desporto Adaptado para a Integração Social da Pessoa com Deficiência Motora: A situação dos atletas praticantes de Desporto Adaptado no Centro de Medicina de Reabilitação da Região Centro-Rovisco Pais. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Instituto Superior Miguel Torga - Escola Superior de Altos Estudos. Coimbra.

Festivais de Dança e inclusão social

Isabel Varregoso (Instituto Politécnico de Leiria (ESECS); Centro de Investigação em Qualidade de Vida (IPL, IPS))

Marisa Barroso (Instituto Politécnico de Leiria (ESECS); Centro de Investigação em Qualidade de Vida (IPL, IPS))

Resumo:

A dança promove o desenvolvimento biopsicossocial mostrando-se verdadeiramente inclusiva face a alguns constrangimentos que são pouco equacionados em termos sociais e muitas vezes esquecidos mas, ainda assim, fatores de exclusão.

Palavras-chave: dança, inclusão, comportamentos sociais, festivais de dança

Abstract:

Dance is an activity that promotes the biopsychosocial development and is truly inclusive for some constraints less equated socially but even so, exclusion factors.

Keywords: dance, inclusion, social behavior, dance festivals

Introdução

A dança promove o desenvolvimento biopsicossocial e o corpo é o instrumento de desenvolvimento das capacidades motora, criativa e emocional, as quais se traduzem em comportamentos de comunicação. Como atividade participativa e inclusiva permite desenvolver [...] *um sentido coletivo, de pertença ao grupo (em que se está a dançar), uma ideia de conexão e de coesão com outras pessoas e com outras culturas, sem limites ou limitações* (Varregoso, Monteiro, Rodrigues, Franco & Alves, 2014: 7). Os festivais de dança (FestDç) sendo uma forma de dança na comunidade, são um verdadeiro fenómeno de inclusão social onde se quebram estereótipos sobre o que é a dança e quem dança. Nestes contextos, a inclusão, pensada como um princípio de equidade, igualdade e diversidade torna-se uma realidade, verificando-se benefícios para o desenvolvimento pessoal e social.

O presente relato tem como objetivo analisar algumas características inclusivas da dança e a metodologia adotada foi de observação direta em FestDç.

Estado da arte

Em muitos contextos de vivência da dança existem um conjunto de exigências que condicionam ou excluem muitas pessoas da sua prática. A elegância, graciosidade, silhueta e leveza procuradas e esperadas na dança

INCLUDIT III

são comprometedoras da participação de pessoas com pequena ou grande corpulência que, a par da obesidade, dificultam a expressão não-verbal e a execução dos movimentos. As capacidades de coordenação motora e rítmica, a inexperiência e o nível técnico afastam muitas pessoas da dança. Nos FestDç o acesso à dança é aberto a todos, em qualquer fase ou momento e a corporalidade é completamente indiferente ao tipo de prática que se realiza. As capacidades ou incapacidades não são equacionadas e cada pessoa realiza as coreografias à sua maneira absorvendo as danças de modo personalizado. A exigência técnica transforma-se na descoberta de novas vivências, não assumindo preponderância, pois é desvalorizada em favor da partilha, convivência e divertimento. A arte possibilita o contacto com o próprio, reconhecendo o potencial e desafios de cada indivíduo (Forchetti, 2010) e neste tipo de danças tais aspetos estão fortemente presentes.

Alguns fatores de exclusão explícitos como as limitações motoras, de audição ou visão ou as questões étnicas, afastam muitas pessoas de eventos sociais. Nos FestDç é possível cada um realizar a dança ao seu nível, adaptando-se ao coletivo, o qual se adapta à característica ou limitação de cada um, resultando coreografias mais lentas, menos bonitas, menos precisas mas inclusivas e promotoras do prazer de dançar. Estes festivais dão a conhecer danças de todo o mundo, povos e regiões reunindo pessoas de várias etnias e grupos sociais, transformando este aspeto num fator de pertença e enriquecimento.

Outros fatores de exclusão menos explícitos mas segregadores relacionam-se com algumas características de personalidade ou humanas como a timidez, extroversão, lentidão, agitação. Nos FestDç, a forma de estar na dança permite, sem prejuízo para a mesma e para os outros, que cada um a vivencie e se expresse de forma única e diversa, sendo aceites comportamentos de diminuta expressão como de extroversão e expansivos. Pessoas com ritmos existenciais diferenciados encontram aqui a possibilidade de coexistir sem cobranças, sem segregação em que os mais lentos são contagiados pelo entusiasmo e os mais ativos encontram o ritmo que os ajusta. Numa realização conjunta, ninguém é obrigado a sorrir nem penalizado por o fazer em excesso e a dança molda os corpos e os seres, aceitando-os como são. A forma como cada um expressa a mensagem da dança, a alegria e os sentimentos é completamente livre.

Como refere Alvarenga (2015) viver emoções únicas, alegrias, criar laços afetivos e ultrapassar barreiras, vencendo as suas próprias limitações é uma das características da dança inclusiva em que o foco está na capacidade de cada um e não na sua limitação e estes festivais parecem um exemplo claro de dança inclusiva.

Conclusões

Os FestDç são um espaço que quebra barreiras, onde as dificuldades são transformadas em habilidades, parecendo existir aqui indícios de categorias para análise em estudos futuros sobre a dança como aliada da inclusão e da liberdade.

Referências bibliográficas

Alvarenga, K. (2015). Dançando com a vida: inclusão através da dança. Revista Reação – inclusão e cessibilidade para pessoas com deficiência, mobilidade reduzida, familiares e profissionais do setor, 92. Acedido em 19 de junho de 2015, em <http://revistareacao.com.br/we/website/index.ph>.

Forchetti, D. (2010). Inclusão e Cidadania. INCLUSIVE. Acedido em 23 de fevereiro, 2015, em c:\User\Wissabel.varregoso\Desktop\INCLUDIT_3\Dança inclusive_um_projeto_para_a_vida_Inclusive-Inclusão e Cidadania.mht.

Varregoso, I.; Monteiro, E.; Rodrigues, J.; Franco, S. & Alves, S. (2014). Dançar, vivências contemporâneas na Comunidade. Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto, 1 (5), 4-1.



Intervenção do Terapeuta da Fala baseada nas rotinas do Jardim-de-Infância: Um estudo de caso com Terapeutas da Fala de referência na área das Perturbações do Espectro do Autismo

Joana Sofia Carvalho da Silva (Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto/IPP – Área Científico-Pedagógica de Terapia da Fala)

Eugénia da Conceição Vieira Magina (Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto/IPP – Área Científico-Pedagógica de Terapia da Fala)

Resumo:

O Jardim-de-Infância oferece oportunidades e experiências de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de competências comunicativas e sociais, que se encontram perturbadas em crianças com autismo.

Desenvolveu-se um estudo de caso, através da realização de uma entrevista semi-estruturada, a partir do qual se procurou descrever o papel do Terapeuta da Fala no contexto de Jardim-de-Infância e identificar as estratégias utilizadas e barreiras encontradas na sua intervenção.

Verificou-se que o Terapeuta da Fala se preocupa em potenciar competências nos parceiros comunicativos, de forma a torná-los mais competentes nas trocas comunicativas que estabelecem com a criança, assumindo vários papéis e utilizando inúmeras estratégias.

O estudo aponta a instituição, na qual as crianças beneficiam de apoio, como um fator que pode atuar como barreira e/ou facilitador para a intervenção nas rotinas do Jardim-de-Infância. As diferenças encontradas nas experiências relatadas e, conseqüentemente, nas estratégias e metodologias de intervenção adotadas, parecem estar relacionadas com a frequência de intervenção do Terapeuta da Fala no Jardim-de-Infância.

Palavras-chave: Autismo, Jardim-de-Infância, Terapeuta da Fala, Parceiros comunicativos, Competências comunicativas.

Abstract:

The kindergarten offers opportunities and learning experiences, enabling the development of communication and social skills, which are disrupted in children with autism.

A case study was developed, by conducting a semi-structured interview, from which it sought to describe the role of the Speech Language Pathologist in the kindergarten context and identify the strategies used and barriers encountered in their intervention.

It was found that they are concerned in enhancing skills in communicative partners, in order to make them more competent in the communicative exchanges they establish with the child, assuming various roles and using numerous strategies.

The study points to the institution, in which children receive support, as a factor that can act as a barrier and/or facilitator for the practice of intervention in the kindergarten's routines. The differences found in the related experiences and, consequently, in the strategies and methods of intervention adopted, seem to be correlated with the frequency of intervention of the Speech Language Pathologist in the kindergarten.

INCLUDIT III

Keywords: Autism, Kindergarten, Speech Language Pathologist, Communicative partners, Communicative skills

Referências bibliográficas

- Almeida, I. C., Carvalho, L., Pinto, A. I., Portugal, G., Santos, P., Serrano, A. M., et.al. (2011). Práticas de Intervenção baseadas nas rotinas: Um projeto de formação e investigação. *Análise Psicológica*, 1 (XXIX), 83-96.
- Charman, T., & Stone, W. (Ed.). (2006). *Social & Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Identification, Diagnosis & Intervention*. London: Guilford Press.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publication.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McWilliam, R. A., Casey, A. M. (2007). *Engagement of every child in the preschool classroom*. London: Paul H. Brookes Publishing Co.
- McWilliam, R. A. (2010). *Early Intervention in Natural Environments: A five-component model*. Acedido em 24 de Junho, 2011, em http://www.siskin.org/downloads/EINE_-_A_Five-Component_Model.pdf.
- Owen-DeSchryver, J., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting Social Interactions Between Students with Autism Spectrum Disorders and their Peers in Inclusive School Settings. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 23 (1), 15-28.
- Pimentel, J. S., Correia, N. R., & Macelino, S. (2011). A avaliação das práticas como contributo para a promoção da qualidade dos programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, 1 (XXIX), 47-65.
- Prendeville, J., Prelock, P. A., & Unwin, G. (2006). Peer Play Interventions to Support the Social Competence of Children with Autism Spectrum Disorders. *Seminars in Speech and Language*, 27 (1).
- Wilcox, M. J., & Shannon, M. S. (1996). Integrated early intervention practices in speech-language pathology. In R. A. McWilliam, (Ed.), *Rethinking pull-out services in early Intervention: A Professional Resource* (pp. 49-69). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Woods, J. J., & Wetherby, A. M. (2003). Early Identification of and Intervention for Infants and Toddlers who are at risk for Autism Spectrum Disorders. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 34 (3).

Projeto EKUI

Celmira Macedo (Associação Leque)

Resumo:

Estudos internacionais debruçam-se atualmente sobre a literacia das populações e todos confluem num ponto: os obstáculos à comunicação e à aprendizagem constituem-se como fatores determinantes da exclusão social e deteoram a saúde mental das populações. Segundo o INE em Portugal existem mais de 1 milhão de pessoas com algum tipo de deficiência ou incapacidade de comunicação. Na sociedade atual e para a promoção de uma cidadania ativa é determinante apostar na educação e reabilitação precoces, como estratégia de prevenção da saúde e inclusão social das populações. Esta aposta terá de ser de acesso fácil a TODA a população. Neste enquadramento surge a marca EKUI - Equidade; Knowledge; Universalidade e Inclusão. Representa a 1ª linha de material lúdico/didático inclusivo com uma linguagem universal (leitura em Braille, Língua Gestual Portuguesa e Componente Fonética). Num inquérito por questionário a 1277 portugueses dos 9 aos 80 anos, cerca de 77% manifestou dificuldades de comunicação com os pares e 81% tem interesse em aceder a estas formas de comunicação. O projeto foi validado na comunidade Científica (INCLUDIT – IPL) onde aplicamos 300 questionários (Escala tipo Likert) aos investigadores presentes (nacionais e internacionais) que o validaram (96%) como uma excelente estratégia inclusiva, destacando-se por garantir a comunicação acessível, aprendizagem, literacia/alfabetização e componente lúdica. O produto está à venda em www.ekui.pt e pretende ser lançado em todo o país.

Palavras-chave: Educação; Alfabetização; Reabilitação; Inclusão; EKUI.

Abstract:

Today, international studies focus on the literacy of the population and all converge on one point: obstacles to communication and learning/education are crucial factors of social exclusion that erode the mental health of populations. According to the NSI in Portugal there are more than 1 million people with a disability or communication disability. Nowadays to promote an active citizenship it is crucial to invest in early education and rehabilitation, such as preventive health strategies and social inclusion of populations. This strategy must be easily accessible to ALL people. In this context it emerges the EKUI - Equity; Knowledge; Universality and Inclusion. The 1st line of inclusive and educational play material with a universal language (with Reading in Braille, Portuguese Sign Language and Phonetics). In a questionnaire survey of 1,277 people, from 9 to 80 years old, about 77% expressed difficulty in communicating with peers and 81% are interested in accessing to these communication forms. The project was validated by the Scientific community (INCLUDIT - IPL) where 300 questionnaires (Likert Scale) were filled by the researchers (national and international). The approval rate of 96% proves that the EKUI it is an excellent inclusive strategy, highlighting for ensuring accessible communication, learning, literacy and entertainment component. The product is for sale in www.ekui.pt and aims to belaunched across the country, Europe and Portuguese Speaking Countries.

Keywords: Education; Literacy; Rehabilitation; Inclusion; EKUI

Referências Bibliográficas

Barbosa, P., Bernardes, N., Misorelli, M., & Chiappetta, A. (2010). Relação da memória visual com o desempenho ortográfico de crianças de 2ª e 3ª série do ensino fundamental. *CEFAC*, 12(4), 598-607.

Macedo, C. (2012). *ESCOLA DE PAIS.NEE - Guia de formação parental no âmbito das necessidades educativas especiais* (1ª ed.). Portugal: Edições Pedagogo.

Pereira, D., Araujo, R., & Bracciali, L. (2011). Análise da relação entre a habilidade de integração visuo-motora e o desempenho escolar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 21(3), 808-817.

Projeto “Intervir para a igualdade”: Intervenção com crianças com NEE

Suse Mendes (Associação Nacional de Animação e Educação)

Ivânia Santos (Associação Nacional de Animação e Educação)

Bruno Braz (Associação Nacional de Animação e Educação)

Miguel Oliveira (Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo:

Na continuidade do Projeto de Apoio a Crianças com Necessidades Educativas Especiais no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular, surgiu em 2013 um projeto de apoio a estas crianças na componente de apoio à família, nos jardins do concelho das Caldas da Rainha.

Depois de cortes sucessivos no recrutamento de profissionais especializados, a Câmara Municipal das Caldas da Rainha e a Associação Nacional de Animação e Educação encontraram uma estratégia para dar resposta aos muitos problemas com que as escolas e as famílias se debatem.

O presente projeto consiste no apoio especializado a crianças com Necessidades Educativas Especiais a frequentar os Jardins-de-Infância e Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha durante o ano letivo de 2013/14. Tendo como prioridade apoiar as crianças da Educação Pré-Escolar, durante a frequência da Componente de Apoio à Família, visto que durante este período não existem respostas para estas crianças. Existindo também a disponibilidade para colaborar em horário letivo e com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, consoante as necessidades (Oliveira, Coelho, Matos e Milhano, 2008).

Os principais objetivos do projeto passam por criar condições facilitadoras do desenvolvimento global da criança, minimizando problemas das deficiências ou do risco de atraso do desenvolvimento e prevenindo eventuais sequelas; cooperar e articular com os educadores de infância, professores titulares e famílias na identificação de fatores de risco e sinais de alarme bem como na intervenção com crianças com Necessidades Educativas Especiais (Correia, 2003).

A intervenção assenta em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada respondendo às Necessidades Educativas Especiais das crianças (McWilliam, Winton, Crais, 2003). Esta intervenção implica o desenvolvimento de um trabalho de apoio a estas crianças assim como a outras em risco de atraso de desenvolvimento, um trabalho de avaliação, reflexão, planeamento e intervenção com as crianças, famílias, educadores e professores titulares.

Palavras-chave: intervenção, necessidades educativas especiais, educação pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract:

Continuing the Project to Support Children with Special Educational Needs within the Extra Curricular Activities, in 2013 emerged a support project to these children in the Family Support Component for the pre-school children of the county of Caldas da Rainha.

INCLUDIT III

After successive cuts in recruiting specialized professionals, the City Hall of Caldas da Rainha and the Associação Nacional de Animação e Educação –ANAE (National Animation and Education Association) found out a strategy to give answers to the many problems in which the schools and families wrestle.

The present project consists of a specialized support to children with special educational needs that attended the preschool and elementary school in the county of Caldas da Rainha during the school year of 2013/14, having also the availability to cooperate during the classes with the elementary school, according to the needs (Oliveira, Coelho, Matos e Milhano, 2008).

The main goals of this project go through create new facilitating conditions in the global development of the child, minimizing the problems of deficiency or risk of developmental delay and preventing eventual sequelae; to cooperate and articulate with the kindergarten teachers, elementary school teachers and families to identify the risk factors and alarm signals, as well as intervention with children with special educational needs (Correia, 2003).

The intervention is based in differential pedagogical strategies and in a specialized intervention responding to the special educational needs of the children (McWilliam, Winton, Crais, 2003). Thereby it is developed a medium and long term support work to children with special educational needs and in risk of developmental delay, an evaluation, reflection and planning work and intervention with the children, their families, their preschool teachers and elementary school teachers.

Keywords: intervention, special educational needs, preschool education, elementary school

Referências Bibliográfica

Oliveira, M.; Coelho, R.; Matos, R.; Milhano, S. (2008). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Relatório sobre a sua implementação no 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho das Caldas da Rainha*. Leiria: Folheto Edições e Design, CIID.

Correia, M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

McWilliam, P. Winton, P. Crais, E. (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. Porto: Porto Editora

Projeto de apoio a crianças com perturbações na comunicação e linguagem

Ivânia Santos (Associação Nacional de Animação e Educação)

Bruno Braz (Associação Nacional de Animação e Educação)

Suse Mendes (Associação Nacional de Animação e Educação)

Miguel Oliveira (Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo:

A Associação Nacional de Animação e Educação desenvolveu um projeto de intervenção nos jardins-de-infância da rede pública do concelho das Caldas da Rainha em parceria com o Município e com o apoio da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. O projeto consiste no apoio direto a crianças com perturbações da comunicação e da linguagem, desenvolvido por uma terapeuta da fala, na Componente de Apoio à Família, durante o ano letivo de 2013/14, em contexto de educação pré-escolar.

Como refere Sim-Sim (1998) a educação pré-escolar é considerada uma etapa de rápida aquisição lexical e conceptual. Considerando a definição de intervenção precoce, vista como "uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante ações de natureza preventiva e habilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social" (Despacho-Conjunto N°891/99, de 10 de Outubro), torna-se fundamental que a intervenção tenha início antes da entrada na escolaridade obrigatória e que seja desenvolvida em equipa e em articulação com as famílias.

A intervenção realizada incidu assim sobre dois grandes eixos, por um lado com o intuito de melhorar a articulação verbal, e por outro, no desenvolvimento de competências referentes às diversas componentes da linguagem. Em ambas foram desenvolvidas atividades lúdicas e motivantes para a criança com adaptação de jogos didáticos ou pela criação de jogos específicos para a temática ou fonema a trabalhar, considerando sempre, a idade e preferências da criança.

Este projeto em termos globais, apresenta resultados muito positivos, observando mesmo, mudanças significativas nas crianças, na dinâmica do grupo e também nas famílias (em termos relacionais e comunicacionais).

Palavras-chave: perturbações na comunicação e linguagem, comunicação, linguagem, componente de apoio à família

Abstract:

The Associação Nacional de Animação e Educação – ANAE (National Animation and Education Association) developed an intervention project in the preschool of the county of Caldas da Rainha. The project consists on the direct support of children with communication and language disorders, developed by a speech therapist, during the school year of 2013/14, in preschool education context.

As Sim-Sim (1998) refers, pre-school education is considered a stage of rapid conceptual and lexical acquisition. Considering the early intervention definition, perceived as "a measure of integrated support, centered on the child and the family, through actions of preventive and rehabilitative nature, including in education, health and social context " (Despacho-Conjunto N°891/99, de 10 de Outubro) It is essential that intervention

INCLUDiT III

should begin before the entry in compulsory education and be developed as a team and in collaboration with families.

The intervention performed was focused on two major objectives improve the verbal articulation and on the other hand, the development of skills relating to the various components of language. Both were developed recreational and motivating activities for children by adaptation of educational games or the creation of specific games to the theme or phoneme working, always considering the child's age and preferences. Este projeto em termos globais, apresenta resultados muito positivos, observando mesmo, mudanças significativas nas crianças, na dinâmica do grupo e também nas famílias (em termos relacionais e comunicacionais).

Keywords: communication and and language disorders, communication, language, family support componente

Referências Bibliográfica

Despacho-Conjunto N°891/99, de 10 de Outubro

Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da Linguagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Livros em Multiformato: um projeto dinâmico

Catarina Mangas (ESECS, iACT/NIDE, Instituto Politécnico de Leiria)

Célia Sousa (ESECS, iACT, Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo:

A leitura é uma competência essencial ao ser humano nas sociedades modernas, estando os níveis de literacia em leitura relacionados com um melhor acesso à informação e, conseqüentemente, uma melhor inclusão social. Sabe-se, no entanto, que apesar da existência de milhares de livros no mercado, poucos são os que se encontram adaptados a vários públicos. Este foi o principal mote para que o Centro de Investigação em Inclusão e Acessibilidade em Ação (iACT) criasse em 2013 o Projeto de Leitura Inclusiva Partilhada (PLIP).

O PLIP, um projeto gratuito e disponível online para todos, adapta livros originais, ou livros já publicados em formato tradicional, em formatos alternativos. Estes incluem: livros em Braille e em alto-relevo (para pessoas cegas ou com baixa visão); audiolivros (para quem prefere ouvir); vídeo-livros em Língua Gestual Portuguesa (para os Surdos) e outros formatos como pictogramas e versões simplificadas (para pessoas com incapacidade intelectual ou limitações de outra natureza).

A leitura, através destes formatos, permite que mais pessoas possam ter acesso a obras literárias, entre elas pessoas idosas, com baixa literacia, pessoas com deficiência, crianças em idade pré-escolar, entre outras. Por esta razão, o número de registos efetuados na página do PLIP (www.plip.ipleiria.pt) através do qual é possível ter acesso aos kits multiformato, ultrapassa, neste momento, as cinco centenas, contando com pessoas oriundas de vários países, em especial países em que a língua portuguesa é a língua oficial.

O projeto foi reconhecido pelo Mapa de Inovação e Empreendedorismo Social (MIES) na categoria ES+ como iniciativa de alto potencial em inovação e empreendedorismo social.

Palavras-chave: projeto, leitura inclusiva, livros em multiformato, adaptação de livros

Abstract:

Reading is a key competence for human beings in modern societies. Reading literacy levels are linked to better access to information and, therefore, better social inclusion. However, it is known that despite the existence of thousands of books on the market, there are few adapted to a diversified public. This was the main reason why the Inclusion & Accessibility in Action Research Center (iACT) created the PLIP – Projeto de Leitura Inclusiva Partilhada (PLIP) in 2013.

PLIP, a free project which is available online, adapts original books, or books that have already been published in traditional formats, into alternative formats. These include: Braille and embossed (texts for the blind or those who have reduced sight); audiobooks (for those who prefer to listen); videobooks with sign language (for the deaf) and others formats like pictographic and simplified versions (for people with intellectual disabilities or others limitations).

Reading, using these formats, allows more people to have access to literary texts, namely elderly people, people with low literacy, people with disabilities and children in preschool, among others. For this reason, the number of registrations made on the PLIP webpage (www.plip.ipleiria.pt) through which you can have

INCLUDiT III

access to multi-format kits goes beyond five hundred, with people from various countries, especially countries where Portuguese is the official language.

The project was recognized by the "Map of Innovation and Social Entrepreneurship in Portugal" (MIES) in the ES+ category as a high-potential initiative in innovation and social entrepreneurship.

Keywords: project; inclusive reading, multiformat books; adaptation of books

Referências bibliográficas / Bibliographic references

Correia, S. & Andrade, M. (2001), Tecnologias da Informação e da Comunicação. Coimbra: Cnotinfor

Ferreira, M.; Ponte, M. & Azevedo, L. (2000). Inovação Curricular na Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave. Lisboa: SNRIPD

Sousa, C. (coord.) (2012). Comunicação Aumentativa. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais- IPLeia

Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa. Porto: Porto Editora

Ações e estratégias de acessibilidade em bibliotecas universitárias brasileiras e portuguesas

Isabel Diniz (Universidade Federal do Maranhão, Brasil, Universidade de Aveiro, Portugal, icristina@ua.pt)

Ana Margarida Almeida (Universidade de Aveiro, Portugal, marga@ua.pt)

Cassia Furtado (Universidade Federal do Maranhão, Brasil, cassia.furtado@ufma.br)

Resumo:

A biblioteca universitária deve desenvolver ações e projetos de implantação e uso de tecnologias assistivas, visando contribuir para a entrada, permanência e conclusão dos percursos formativos dos estudantes com necessidades especiais. A pesquisa apresentada neste poster visa, identificar e analisar as experiências das bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão (Brasil) e da Universidade de Aveiro (Portugal) quanto à adoção e uso de tecnologias assistivas, ações e estratégias de acessibilidade. Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva, com abordagem qualitativa. A realização concretizou-se através da aplicação de um inquérito por questionário aos bibliotecários lotados de ambas as bibliotecas universitárias. Os resultados permitem traçar as várias experiências das bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão e da Universidade de Aveiro quanto a adoção e uso de tecnologias assistivas, bem como a identificação e compreensão das ações e dos projetos desenvolvidos.

Palavras-chave: Acessibilidade; Tecnologias Assistivas; Necessidades Educativas Especiais; Biblioteca Universitária; Biblioteca Inclusiva

Abstract:

The university library should develop actions and implementation of projects and use of assistive technologies, to contribute to the entry, stay and completion of training courses for students with special needs. The research presented in this visa poster, identify and analyze the experiences of libraries of the Federal University of Maranhão (Brazil) and the University of Aveiro (Portugal) and the adoption and use of assistive technologies, actions and accessibility strategies. It is a descriptive research with a qualitative approach. The accomplishment was achieved through the application of a questionnaire survey librarians crowded both university libraries. The results help to establish the various experiences of libraries of the Federal University of Maranhão and the University of Aveiro as the adoption and use of assistive technologies as well as the identification and understanding of actions and projects developed.

Keywords: accessibility; Assistive technology; Special Educational Needs; University Library; Inclusive library

Comportamento e sucesso educativo: um projeto de apoio a crianças e famílias

Bruno Braz (Associação Nacional de Animação e Educação)

Suse Mendes (Associação Nacional de Animação e Educação)

Ivânia Santos (Associação Nacional de Animação e Educação)

Miguel Oliveira (Instituto Politécnico de Leiria)

Resumo:

A Associação Nacional de Animação e Educação (ANAE) iniciou em 2013 um projeto de importância vital para a qualidade da educação nos agrupamentos do concelho das Caldas da Rainha. Este projeto visa o sucesso educativo partindo do trabalho com crianças e famílias e com particular enfoque nos comportamentos que as crianças devem adotar no início da sua escolaridade.

Trata-se de um projeto de intervenção na Educação Pré-escolar com o horizonte na escolaridade obrigatória.

Para que as crianças aprendam a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos, é preciso dar-lhes um papel mais ativo na sua própria aprendizagem. A educação deve facultar a todos a possibilidade de recolherem, selecionarem, ordenarem, gerirem e utilizarem a informação, ensinando-os a cooperar e a desenvolver projetos através de procedimento de ensino-aprendizagem na escola. Para tal, é preciso desenvolver a participação e saber distribuir o protagonismo, dando a todos os indivíduos um papel relevante na atividade do grupo e que colaborem, a partir de um estatuto de igualdade, em objetivos partilhados (Diaz-Aguado, 2006). Para ensinar a viver num mundo heterogéneo, tais como promover uma identidade tolerante para que as crianças adquiram competências sócio emocionais, como entender e comunicar os seus próprios pensamentos e sentimentos, é preciso utilizar a própria heterogeneidade que existe na sala de aula, para que estas aprendam a enfrentar os conflitos inerentes e possam experimentar essa mesma heterogeneidade como algo positivo.

A necessidade de dar respostas às necessidades educativas das crianças, levou a que a intervenção psicológica tivesse de considerar não só o comportamento manifesto e as contingências imediatas da aprendizagem, como teve também de se preocupar com a compreensão dos diferentes microssistemas em que a criança se insere, bem como nas suas mútuas relações.

São objetivos deste projeto apoiar as crianças na inclusão/progressão escolar, assim como estimular o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nas crianças, bem como, estimular o desenvolvimento de competências parentais (Alarcão, M. 2002) que conduzam à adoção de estratégias de funcionamento potenciadoras do desenvolvimento psicossocial ajustado aos menores a cargo (Tepperman, 2007).

O público-alvo deste projeto, são crianças e suas famílias sinalizadas pelos educadores, bem como, todos aqueles que desenvolvem o seu trabalho com crianças no contexto educativo e comunitário. Esta iniciativa da ANAE, foi desenvolvida por um psicólogo, durante o ano letivo 2013/14, nos Jardins de Infância da rede pública do concelho de Caldas da Rainha.

Em termos globais este projeto apresenta resultados muito positivos, tendo sido observadas mudanças significativas nas crianças (ao nível do comportamento e na melhoria de competências académicas na entrada para a escolaridade obrigatória), nos educadores (com a adoção de metodologias pedagógicas que

INCLUDIT III

favoreçam a autoestima, autoimagem, treino de competências sociais e comportamentais através de dinâmicas grupais) e nas famílias (com o acesso a estratégias que promovam as práticas parentais, exercícios que promovam a autoimagem, a regulação emocional, o relaxamento muscular e jogos de concentração e atenção).

Palavras-chave: comportamento, sucesso educativo, educação pré-escolar

Abstract:

The National Animation and Education Association (Associação Nacional de Animação e Educação -ANAE) began in 2013 a vital project for the quality in the county grouping education of Caldas da Rainha. This project aims to the scholastic success beginning from working with children and their families, with a special focus on behaviours that children should adopt early in the beginning of their scholarship.

This is an intervention project in preschool education with the horizon on compulsory education.

In order that children learn how to cognize, to do, to be and to live together it is necessary to give them a more active role in their own apprenticeship. Education should provide to all the possibility to collect, select, order, manage and use the information, teaching them how to cooperate and develop projects through the teaching-learning procedure at school. For that it is needed to develop the participation and to know how to distribute leadership, giving all the individuals a relevant role in group activity so that they collaborate, as of an equal status, on shared goals (Diaz-Aguado, 2006). To teach children to live in an heterogeneous world, aiming as promotor of a tolerant identity, so that the children acquire social and emotional skills such as understanding and communicating their own thoughts and feelings, it is necessary to use their own heterogeneity that exists in the classroom, in order that they learn how to face inherent conflicts and they may experiment that same heterogeneity as something positive.

The necessity to give answers to the children's educational needs led to a psychological intervention which had to consider not only their manifest behaviour and its immediate learning contingencies, but also had to care about understanding the different microsystems in which the child is inserted, as well as their mutual relationships.

The goals of this project are to support the children in their school inclusion/ progression, as well as to impel the developing of their personal and social abilities and stimulate the developing of parental competences (Alarcão, M. 2002) that lead to the adoption of potentially functioning strategies of the psychosocial development adjusted to the minors in charge (Tepperman, 2007).

The target public of this project are the children and their family signalled by their preschool teachers, as well as all of those that develop their work with children in the educational and communitarian context. This ANAE's initiative was developed by a psychologist during the school year of 2013/14 in public preschools in the county of Caldas da Rainha.

Keywords: behaviour, educational success, preschool education

O Programa IPL60+ aos olhos dos jovens estudantes da ESECS

Luísa Pimentel (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria – ESECS - IPL; Centro de Investigação e Estudos de Sociologia - CIES-IUL - luisa.pimentel@ipleiria.pt)

Susana Faria (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria – ESECS - IPL; Centro de Investigação Identidades e Diversidades- CesNova - CIID-CesNova; susana.sousa@ipleiria.pt)

Resumo:

O reconhecimento de que o afastamento entre gerações implica perdas para ambas as partes leva ao surgimento de iniciativas que visam criar espaços e oportunidades de interação (Newman e Hatton-Yeo, 2008). As relações que antes surgiam de forma espontânea, em contextos informais, são cada vez mais desenvolvidas em contextos formais e mediadas por profissionais (Pinto, 2009).

O Programa IPL60+ é uma iniciativa de formação sénior, que procura aproximar gerações (Pimentel, 2012). A inserção em contextos de aprendizagem intergeracional permite não só aprofundar ou aceder a novos conhecimentos, mas também participar na formação dos mais jovens.

A pesquisa que aqui se apresenta pretendeu compreender a perceção que os estudantes das licenciaturas da ESECS têm sobre o IPL60+ e sobre o modo como interagem com os seniores que o frequentam. Para o efeito, no final de 2012/13 um grupo de alunos do 2º ano da licenciatura em Serviço Social realizou um inquérito por questionário a 196 estudantes, que já haviam partilhado o contexto de aula com os seniores.

A opinião sobre o IPL60+ é muito positiva. Valoriza-se essencialmente a aquisição de conhecimentos e a promoção da intergeracionalidade. Do ponto de vista relacional, o respeito e a camaradagem são as expressões mais escolhidas para caracterizar a relação que mantêm com os seniores. A interação foi classificada como razoável pela maioria, promovendo essencialmente a partilha de experiências e de conhecimentos. Os cursos da área social são os que registam maior contacto com o Programa. Este contacto, não vai porém, muitas vezes, além da dimensão formal.

Palavras-chave: seniores, jovens, aprendizagem intergeracional

Abstract:

The recognition that the gap between generations implies losses for both parties leads to the emergence of initiatives to create spaces and opportunities for interaction (Newman and Hatton-Yeo, 2008). The relationships that arose before spontaneously in informal contexts, are increasingly developed in formal contexts and mediated by professional (Pinto, 2009).

The IPL60 + is an initiative of senior training, which seeks to bring generations (Pimentel, 2012). The insertion in intergenerational learning contexts allows access to new knowledge, but also participate in the training of young people.

The research presented here attempts to analysed the perception that students of degrees of ESECS have on the IPL60 + and how they interact with seniors. In 2012/2013 a group of Social Work students conducted a questionnaire survey to 196 students, who already had share-of the class context with the seniors.

INCLUDIT III

The perception of IPL60 + is very positive. Values the acquisition of knowledge and the promotion of inter-generational. The relational point of view, respect and camaraderie are the expressions most chosen to characterize the relationship they have with seniors. The interaction was classified as reasonable by most, promoting the sharing of experiences and knowledge. The courses in the social area are those which have greater contact with the Program. The contact is, in most cases, formal.

Keywords: seniors, youth, intergenerational learning

Referências bibliográficas

Newman, S. e Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People.

Ageing Horizons, 8, 31–39

Pimentel, L. (2012). "Envelhecer ativamente num contexto intergeracional: o Programa IPL60+ como uma aposta na formação e participação social dos seniores", Atas do VII Congresso Português de Sociologia, 19 a 22 de junho de 2012, Porto: Associação Portuguesa de Sociologia. Acedido em 22 de setembro, 2014, em http://www.aps.pt/vii_congresso/?area=016&seccao=SEC4e775abc99523&mesa=SEC4f955c039da47

Pinto, T. A. (ed.) (2009). Guia da Ideias para Planear e Implementar Projectos Intergeracionais. Projecto Mates – Mainstreaming Intergenerational Solidarity. Lisboa: Associação Vida.

A inclusão no mercado de trabalho de diplomados na área social

Cristóvão Margarido (CICS.NOVA.IPLeiria)

Rui Santos (CICS.NOVA.IPLeiria)

Sara Lopes (CICS.NOVA.IPLeiria)

Resumo:

Empregabilidade é um termo recente, designa a possibilidade de ter emprego, seja por conta própria ou por conta de outrem. Pressupõe, também, a ideia de capacidade para a criação de oportunidades de trabalho, ou seja, empreendedorismo.

Considerando que “o emprego é um dos principais mecanismos de integração social nas sociedades contemporâneas e o desemprego aparece como uma forma de exclusão social na Europa.” (Ramos, 2003, p. 164), as instituições de ensino superior têm manifestado cada vez mais interesse em acompanhar o percurso dos seus diplomados e perceber em que áreas conseguem, ou não, empregar-se, numa altura em que as estatísticas evidenciam, por um lado, um aumento do número de jovens qualificados, mas, por outro lado, uma taxa de desemprego dos diplomados acima dos 12% (INE, 2013).

Partimos da premissa de Martine Xiberras (1993, p. 28) de que “numa sociedade onde o modelo dominante continua a ser o «Homo Economicus» convém participar na troca material e simbólica generalizada.” Desta forma, pretendemos apresentar e discutir alguns dados resultantes do projeto de investigação Formação e Empregabilidade Social, cujo objetivo primordial é analisar a empregabilidade dos cursos da área social da ESECS-IPL, tendo como referência o contexto de empregabilidade da área social no contexto nacional português.

A partir de uma metodologia quantitativa, este estudo foi realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, com uma amostra total de 250 ex-alunos dos Cursos de Especialização Tecnológica (CET) em [Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário](#); [Técnico de Intervenção Social em Toxicodependências](#); [Gestão de Animação Turística](#); das Licenciaturas (1º Ciclo) em Serviço Social; Educação Social e Animação Cultural.

Para avaliação dos sujeitos foram aplicados inquéritos por questionário, que analisam vários domínios, tais como: trabalho durante o curso; formações académicas após o curso; situação profissional um ano após do curso; e empreendedorismo.

Embora este estudo ainda esteja numa fase de recolha de dados é já possível tirar algumas ilações que nos permitem compreender alguns dos aspetos estudados, tais como: uma elevada taxa de empregabilidade dos diplomados na área social um ano após a conclusão do curso. No entanto verificou-se uma predominância de empregabilidade em áreas diferentes da formação académica. De acordo com Costa (2001), estar empregado significa, para além da fonte de rendimento, uma ligação à sociedade e à rede de relações interpessoais. É também importante referir que embora muitos diplomados consigam participar na vida económica do país, o sentimento de realização profissional nem sempre é conseguido uma vez que grande parte encontra emprego fora da área do ciclo de estudos.

Palavras-chave: empregabilidade; formação; área social

Abstract:

Employability is a recent term, means the possibility of having employment, whether on their own or for others. Assumes, also, the idea of capacity to create employment opportunities, ie entrepreneurship.

Considering that "employment is a major mechanism for social integration in contemporary societies and unemployment appears as a form of social exclusion in Europe." (Ramos, 2003:164), higher education institutions have expressed the increasing interest in following the path of its graduates and realize what areas they can or not be employed, at a time when the statistics show on the one hand, an increase in the number of qualified young people but, on the other hand, unemployment rate of graduates over 12% (INE, 2013).

We start from the premise of Martine Xiberras (1993: 28) that "in a society where the dominant model is still the «homo economicus» should participate in the exchange materials and symbolic widespread."

It is intended to present and discuss some data resulting from the research project Social Formation and Employability, with the objective to realize the employability of the social area in the Portuguese national context and analyze the employability of courses in the social area of ESECS-IPL.

From a quantitative methodology, this study was conducted at the School of Education and Social Sciences from Polytechnic Institute of Leiria, with a total sample of 250 former students of the Technological Specialization Courses (CET) in Social Work and Community Development; Social Intervention in Addictions; Tourism Recreation Management; the Degrees in Social Work; Social Education; and Cultural Animation and Master in Intervention for Active Ageing.

For the evaluation of subjects were applied questionnaires, which analyzes various fields, such as: work during the course; academic formation after the course; employment status one year after the course; and entrepreneurship.

While this study is still in a data collection phase, it is possible to draw some conclusions that allow us to understand some of the studied aspects such as: a high employability rate of graduates in the social area one year after completing the course. However there was a predominance of employment in different areas of academic formation. According to Costa (2001), being employed means, in addition to a source of income a bond to the society and to the network of interpersonal relationships. It is also important to note that while many graduates are able to participate in the economic life of the country, the sense of professional fulfillment is not always achieved since much find employment outside of the course of study area.

Keywords: employability; formation; social área

Bibliografia citada

RAMOS, Maria da Conceição Pereira (2003). *Acção Social na área do emprego e da formação profissional*.

Lisboa: Universidade Aberta.

COSTA, Alfredo Bruto da (2001). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva.

XIBERRAS, Martine; (1993). *As teorias da exclusão. Para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget.

Promoção da Saúde em Idosos: Literacia em saúde e Inclusão

Luís Francisco Soares Luís (Escola Superior de Saúde – Instituto Politécnico de Leiria)

Henrique Pedro Soares Luís (Faculdade de Medicina Dentária – Universidade de Lisboa)

Resumo:

A literacia em saúde é a capacidade que o indivíduo tem para obter, interpretar e compreender a informação básica de saúde e serviços de uma forma que seja promotora da saúde. A avaliação das competências neste domínio é fundamental para o desenvolvimento de programas de promoção de saúde que garantam a participação efetiva e consequente inclusão da população. Considerando o envelhecimento da população portuguesa (em 2014 por cada 100 jovens existem 148 idosos), é necessário conhecer o nível de literacia em saúde deste estrato populacional de modo a estabelecer estratégias que permitam a comunicação efetiva de aspetos relacionados com a saúde. O estudo agora apresentado, realizado na população da grande Lisboa, com o objetivo de avaliar o nível de literacia em saúde de idosos, consistiu na aplicação de um inquérito por questionário, que incluiu a tradução para Português do Newest Vital Sign (NVS), a uma amostra estratificada de 70 indivíduos com mais de 65 anos, distribuída de acordo com o Censos 2011. A estratificação da amostra foi realizada através da obtenção de uma representação ponderada de toda a população com alguma informação adicional (por exemplo grupo etário, sexo), com o objetivo de se definirem estratos da população e, então fazer a seleção aleatória de uma amostra em cada estrato. Os resultados do estudo demonstram que a escolaridade é muito baixa nos idosos inquiridos (75% concluíram o quarto ano) o que está diretamente relacionado com um baixo nível de literacia em saúde (cerca de 90% apresentam um nível de literacia baixo). A literacia em saúde influencia, de forma direta, o acesso a informação crucial em termos de saúde pelo que deve constituir uma ferramenta fundamental na promoção da inclusão do indivíduo idoso em projetos de promoção da saúde.

Palavras-chave: Literacia em Saúde. Promoção da Saúde, Idosos, Inclusão

Abstract:

Health literacy is the ability that the individual has to obtain, interpret and understand basic health information and services in a health promotion way. The evaluation of skills, in this area, is critical for the development of health promotion programs that ensure population's effective participation and consequently their inclusion. Considering that in Portugal for every 100 young people there are 148 elderly (2014 data), it is necessary to evaluate the level of health literacy in this population in order to establish strategies for effective health communication. Aiming to evaluate the health literacy level of the elderly in the Greater Lisbon area, a questionnaire which included the Portuguese version of the Newest Vital Sign (NVS) was applied to 70 subjects that were over 65 years old, stratified according to the Censos 2011. The results demonstrates that education is very low in the elderly (75% completed four years in school) which is directly related to low levels of health literacy (about 90 % have a low level of literacy). It is known the direct influence that health literacy has in the access to crucial health information and it should be considered an essential tool to promote inclusion of the elderly in health promotion projects.

Keywords: Health Literacy. Health Promotion. Elderly. Inclusion

Centro de Recursos para a Inclusão | Associação do Porto de Paralisia Cerebral

Equipa CRI | APPC

Resumo:

Os atuais paradigmas da inclusão determinam a existência de respostas nos contextos naturais de vida das crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Os Centros de Recursos para a Inclusão surgiram de uma “política orientada pelo princípio da inserção social que garanta que a criança ou jovem com deficiência participem nos serviços comuns de educação, formação, emprego, etc.”. Com este projeto, a Associação do Porto de Paralisia Cerebral pretende acompanhar a inovação das práticas de intervenção baseadas nos contextos naturais, assegurando a prestação de serviços de excelência pela diversidade humana.

Pretende-se não só enquadrar os Centros de Recursos para a Inclusão no âmbito da educação inclusiva como especificar as práticas do Centro de Recursos para a Inclusão da Associação do Porto de Paralisia Cerebral através da contextualização do seu âmbito de atuação, caracterização da sua evolução ao longo dos anos, apresentação das suas potencialidades e fragilidades bem como apresentação de serviços extra contratualizados que se tem vindo a desenvolver. Este projeto visa habilitar as crianças e jovens bem como o ambiente em que participa.

Palavras-chave: Modelo Inclusivo, Necessidades Educativas Especiais, Centros de Recursos para a Inclusão, Associação do Porto de Paralisia Cerebral.

Abstract:

The current inclusion paradigms determine the existence of responses in the natural contexts of the lives of children and youngsters with special educational needs. The Resources Centres for Inclusion emerged from a “policy oriented by the principle of social inclusion to ensure that the child or youngster with disability participates in the common educational services, training, employment, etc.”. With this project, the Oporto Association of Cerebral Palsy intends to track and accompany the innovation of intervention practice based on natural contexts, ensuring the provision of excellence services for human diversity.

It is intended not only to frame the Resource Centres for Inclusion in the context of inclusive education, but also to specify its practices through the contextualization of its scope of action, the characterization of its evolution throughout the years, the presentation of its strengths and weaknesses, as well as the presentation of services externally contracted that have been developed. This project aims at increasing the potential of both children and youngsters, and their environment.

Keywords: Modelo Inclusivo, Special Educational Needs, Resource Centres for Inclusion, Oporto Association of Cerebral Palsy.

Referências bibliográficas

Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro.

INCLUDIT III

DGIDC (julho de 2006). Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos para a Inclusão – documento estratégico. Lisboa: Ministério da Educação.

DGIDC (outubro de 2007). Centros de Recursos para a Inclusão – Reorientação das Escolas Especiais. Lisboa: Ministério da Educação.

DGIDC (2009). Desenvolvimento da Educação Inclusiva: da retórica à prática. Resultados do Plano de ação 2005-2009. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Direção- Geral da Educação (2013). Avaliação intercalar dos planos de ação dos CRI|AE.. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Organização Mundial de Saúde - OMS (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF/World Health Organization. Acedido em 29 de maio, 2015, em <http://www.who.int/classifications/icf/en/>

Rodrigues, D. (2003) – Educação Inclusiva – As boas notícias e as más notícias. In D.Rodrigues, Perspetivas sobre a Inclusão – da Educação à Sociedade (pp.90-101). Porto: Porto Editora

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação: Necessidades Educativas Especiais. Acedido em 29 de maio, 2015, em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

iACT/CRID/MCA/ESECS/IPLeiria

2016