



Simpósio Internacional em
Educação Especial e Inclusiva
Investigação e Práticas

livro de atas

editores

Sara Felizardo

Esperança Ribeiro

Henrique Ramalho

Emília Martins

Rosina Fernandes

Ficha Técnica

Título

Simpósio Internacional em Educação Especial e Inclusiva: Investigação e Práticas
– Livro de Atas

Editores¹

Sara Felizardo, Esperança Ribeiro, Henrique Ramalho, Emília Martins & Rosina Fernandes

Autores

Ana Félix | Ana Isabel Silva | Anabela Carvalho | Anabela Cruz-Santos | Ana Rita Carvalho | Andreia Gonçalves | Emília Martins | Esperança Ribeiro | Francis Maria Ribeiro | Francisco Mendes | Inês Venera | Jesus Molina Saorín | João Pedro Gaspar | José María Iglesias | Leandra Cordeiro | Leandro Almeida | Liliana Simões | Luciana Cabral | Paula Cruz | Paula Xavier | Rosina Fernandes | Rui Manuel Nunes Corredeira | Rui Mendes Rodrigues | Sara Felizardo | Sandra Ferreira | Sergio Madrid-Aranda | Vanessa Neves | Zita Rodrigues Simões |

Capa

Paula Rodrigues

Editora

Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV)

Local de Edição

Rua Maximiano Aragão, 3504-501, Viseu, Portugal

ISBN

978-989-36700-0-2

Data

dezembro, 2025

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

Simpósio Internacional em Educação Especial e Inclusiva: Investigação e Práticas

Livro de Atas

ÍNDICE

DO CRIADOR DE "UMA ESCOLA PARA TODOS" SURGE UMA NOVA COMÉDIA: "A EDUCAÇÃO INCLUSIVA". MAIS UMA CANÇÃO APÓCRIFA COM LETRA IMPERFEITA E MÚSICA DESAFINADA

Jesus MOLINA SAORÍN, Sergio MADRID-ARANDA, Rui MANUEL NUNES CORREDEIRA & José MARÍA ÁLVAREZ MARTÍNEZ IGLESIAS.....1

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Liliana SIMÕES & Sara FELIZARDO.....17

PERCEÇÕES DE MULHERES PORTUGUESAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO SOBRE INCLUSÃO

Andreia GONÇALVES & Paula XAVIER,.....31

DISCIPLINA POSITIVA EM CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO: UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Inês VENERA, Esperança RIBEIRO & Rosina FERNANDES.....45

ESCOLAS SITI – SENSIBILIZADAS PARA A IMPORTÂNCIA DO TRAUMA NA INFÂNCIA

João Pedro GASPAS & Ana FÉLIX.....61

OS MEUS, OS TEUS E OS NOSSOS - DESAFIOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Anabela CARVALHO.....67

A INFLUÊNCIA DO MODELO COMPORTAMENTAL ABA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM PEA PERCECIONADA PELOS PAIS

Paula CRUZ, Emília MARTINS, Francisco MENDES & Rosina FERNANDES.....81

AS CRIANÇAS REFUGIADAS NA ESCOLA: DESAFIOS NA INCLUSÃO

Vanessa NEVES, Luciana CABRAL, Leandra CORDEIRO & Esperança RIBEIRO.....91

A ICONICIDADE NO LIVRO ADAPTADO *MARIANA, A MENINA QUE SONHA ACORDADA* PARA CRIANÇAS COM PEA

Francis Maria PEREIRA RIBEIRO, Ana Isabel SILVA & Sandrina SOUSA.....99

EARLY COMMUNICATION INDICATOR – PORTUGAL: UM CONTRIBUTO PARA A AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO NA INTERVENÇÃO PRECOCE

Sandra FERREIRA, Anabela CRUZ-SANTOS & Leandro ALMEIDA.....115

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: PERCEÇÃO DE PROFESSORES

Ana Rita CARVALHO, Rui RODRIGUES, Zita SIMÕES, Sara FELIZARDO & Esperança RIBEIRO.....123

PREFÁCIO

O **Simpósio Internacional em Educação Especial e Inclusiva (SIEEI): Investigação e Práticas**, realizado no Instituto Politécnico de Viseu, visou debater a Educação Inclusiva e incentivar a partilha de saberes e reflexão sobre as práticas educativas na área, orientando-se para todos os que procuram dar respostas aos desafios da educação na atualidade.

Enquadrado no âmbito das atividades científicas do **Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**, da Escola Superior de Educação de Viseu, contou com diversos contributos de profissionais e investigadores na área da educação especial e inclusiva, contemplando a possibilidade de apresentação de comunicações livres (orais e posters).

Destaca-se a colaboração de oradores nacionais e internacionais em diversos formatos e modalidades: uma conferência plenária, painéis temáticos e dois espaços abertos à submissão de trabalhos, cujos textos completos se compilam nesta publicação.

Viseu, 2025

Os editores

Sara Felizardo, Esperança Ribeiro, Henrique Ramalho, Emília Martins, Rosina Fernandes

Do criador de "Uma escola para todos" surge uma nova comédia: "A educação inclusiva". Mais uma canção apócrifa com letra imperfeita e música desafinada

From the creator of "A school for everyone" comes a new comedy: "Inclusive education." Yet
another apocryphal song with imperfect lyrics and out-of-tune music

Jesus Molina Saorín, Universidad de Murcia, Espanha
jesusmol@um.es

Sergio Madrid-Aranda, Augsburg University, USA
madrids@augzburg.edu

Rui Manuel Nunes Corredeira, Universidade do Porto, Portugal
rcorredeira@fade.up.pt

José María Álvarez Martínez Iglesias, Universidad de Murcia, Espanha
josemaria.alvarez@um.es

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão crítica, contundente e provocadora sobre a situação atual da educação inclusiva, denunciando a distância entre o que estabelece a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD, 2006) e a realidade educativa e social contemporânea. Os autores interrogam-se sobre a apatia política, institucional e social perante o incumprimento sistemático do artigo 24.º da CDPD, salientando a ausência de mobilização pública e a falta de formação sólida de decisores, operadores jurídicos e profissionais da educação. Defende-se que a luta pelos direitos das crianças marginalizadas por baixo desempenho funcional continua a ser invisibilizada, cabendo paradoxalmente aos 80 ou 90% restantes da sociedade exigir os direitos daqueles que deles são privados. Sobre esta base, o texto evidencia a presença enraizada do capacitismo e demonstra como a construção social da deficiência — alimentada por preconceitos históricos e categorias dicotómicas entre “capazes” e “incapazes” — molda percepções, práticas e atitudes. Esta narrativa serve de ponto de partida para uma revisão conceptual que explica como a noção de deficiência foi sendo construída social e politicamente, desde designações pejorativas do passado até propostas contemporâneas como diversidade funcional ou baixo desempenho funcional, defendidas pelos autores. O artigo analisa também a relação entre educação física e diversidade funcional, salientando o domínio histórico do modelo biomédico e das práticas reabilitadoras, que eclipsaram a dimensão pedagógica. Os autores mostram como esta abordagem reforçou a segregação e a visão paternalista, propondo uma compreensão do desempenho funcional como fenómeno dinâmico e variável ao longo da vida. Critica-se ainda o uso institucional do termo “necessidades educativas especiais”, desmontando a sua lógica semântica e pedagógica: as necessidades são humanas e comuns, enquanto os recursos e métodos de apoio não deveriam ser interpretados como “especialidade” do aluno. Este equívoco alimenta políticas e práticas excludentes que perpetuam desigualdades. Finalmente, os autores problematizam a segregação estrutural nos Jogos Olímpicos e Paralímpicos, argumentando que a separação desportiva por desempenho funcional contradiz o espírito e a letra da CDPD. Concluem apelando a um compromisso ético e académico para denunciar práticas discriminatórias e promover mudanças estruturais que garantam, de facto, dignidade e igualdade.

Palavras-chave: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Discriminação por baixo desempenho funcional, Ensino superior.

Abstract

The article presents a critical, forceful, and provocative reflection on the current situation of inclusive education, denouncing the gap between what is established in the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD, 2006) and the contemporary educational and social reality. The authors question the political, institutional, and social apathy in the face of systematic non-compliance with Article 24 of the CRPD, highlighting the absence of public mobilisation and the lack of solid training for decision-makers, legal practitioners, and education professionals. It argues that the struggle for the rights of children marginalised due to low functional performance continues to be invisible, and that, paradoxically, it is up to the remaining 80 or 90% of society to demand the rights of those who are deprived of them. On this basis, the text highlights the deep-rooted presence of ableism and demonstrates how the social construction of disability — fuelled by historical prejudices and dichotomous categories between ‘able’ and ‘unable’ — shapes perceptions, practices, and attitudes. This narrative serves as a starting point for a conceptual review that explains how the notion of disability has been socially and politically constructed, from pejorative designations of the past to contemporary proposals such as functional diversity or low functional performance, defended by the authors. The article also analyses the relationship between physical education and functional diversity, highlighting the historical predominance of the biomedical model and rehabilitation practices, which have overshadowed the pedagogical dimension. The authors show how this approach has reinforced segregation and paternalism, proposing an understanding of functional performance as a dynamic and variable phenomenon throughout life. The institutional use of the term ‘special educational needs’ is also criticised, dismantling its semantic

and pedagogical logic: needs are human and common, while support resources and methods should not be interpreted as a student's 'speciality'. This misconception fuels exclusionary policies and practices that perpetuate inequalities. Finally, the authors problematise structural segregation in the Olympic and Paralympic Games, arguing that sporting separation by functional performance contradicts the spirit and letter of the CRPD. They conclude by calling for an ethical and academic commitment to denounce discriminatory practices and promote structural changes that guarantee dignity and equality in practice.

Keywords: Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Discrimination based on poor functional performance, Higher education.

INTRODUÇÃO

Caminhando, como caminhamos, quase duas décadas após a aprovação da Convenção Internacional da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD; ONU, 2006), e tendo em consideração a situação em que se encontra a educação inclusiva, devemos-nos perguntar: “10 ou 15% da população, quantos votos constituem/representam?” “quantas manifestações acontecem nas ruas a reclamar (exigir) o cumprimento de uma convenção que nasceu *in albis*?” “onde estão as vozes dos responsáveis pela educação a exigir o cumprimento do artigo 24.º?” e, “onde estão as vozes dos encarregados da educação a exigir o cumprimento do artigo 24.º da CDPD?”. Mais ainda: “onde estão as vozes daqueles que assumiram (por representação) a voz dos que já não a têm?”; “a quem compete assegurar o simples cumprimento do disposto na legislação nacional?” e, “a quem compete avançar com o processo de harmonização jurídica entre a CDPD e a legislação nacional, evitando assim as atuais discrepâncias jurídicas?”.

Como a literatura especializada sobre esta matéria tem vindo a demonstrar, aliás como já testemunhámos em trabalhos anteriores (Molina, 2017), é escandaloso que nesta altura do milénio ainda seja necessário andar a mendigar direitos e a exigir uma formação de excelência, atualizada e de qualidade, tanto para políticos quanto para operadores judiciais, em cujas mãos se decide o destino dos bens públicos.

A verdade é que estas crianças, e as suas famílias, são os verdadeiros esquecidos desta mesa; o natural seria que os restantes 80 ou 90% da população (que não se encontram nesta situação de discriminação em função do seu desempenho funcional), saíssem à rua para exigir os direitos daqueles a quem foram retirados os tais direitos (até há pouco tempo, até o direito de voto). Se esta sociedade não tiver tomado consciência do que é o direito, o seu exercício e a sua privação; se não nos aproximarmos desta realidade através de uma formação especializada *ad hoc*, rigorosa e científica; se esta matéria não for incorporada em todos e cada um dos currículos de formação de todos os cursos universitários, não se poderá, por certo, falar de consciência nem de exercício de direitos.

Enquanto aqueles que amanhã terão de exercer uma profissão (universitária ou técnica) não tiverem sido formados nestas questões (explicitamente, como exigido pelos regulamentos atuais); enquanto os formadores, por sua vez, não forem formados e contribuirão para a disseminação desta consciência promulgada na CDPD; enquanto os institutos técnicos e as universidades não incorporarem estes conteúdos em todos os currículos profissionais e universitários será, sem dúvida, muito difícil pensar que, a longo prazo, haverá mesmo mudanças significativas no nosso país, uma vez que a sensibilização acaba por ser (provavelmente) uma das questões mais complicadas de consolidar. Na verdade, um legado do humanismo que parece estar esquecido, enredado entre todo o tipo de adjetivos, ecrãs e toalhas de mesa que mais não fazem do que disfarçar o que a verdade esconde: que nem a diversidade é admitida, nem a diferença é aceite, pelo que, infelizmente, a educação inclusiva não passa de mais uma canção apócrifa do mesmo

criador de ocorrências anteriores (como a escola para todos) que provocariam hilaridade se não fosse o facto de o seu incumprimento provocar um profundo envergonhamento.

1. O ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DE ATLETAS ESPECIAIS: O ETERNO DISCURSO DOS “COITADINHOS”

Apesar de já terem passado alguns anos, ainda nos lembramos daquela tarde de verão (como se fosse ontem), quando um jovem estudante do terceiro semestre do curso de educação física contou a sua experiência; estava entusiasmado e receoso – ao mesmo tempo – pois era a sua primeira prática profissional em olimpíadas especiais e não sabia bem o que esperar, nem como agir. Disseram-lhe – simplesmente – que ia implementar um conjunto de exercícios de aquecimento para os atletas especiais e, em geral, ajudar no seu treino. Disse-nos que, na altura, o conceito (“atletas especiais”) lhe andava na cabeça e que, por defeito, a sua mente lhe dizia o que (pelos relatos dos outros) já lhe tinha sido inoculado: “tens de ter cuidado, eles são especiais, não os magoes”. Como se a matéria que os constituía fosse diferente da sua; como se um aquecimento que já tinha implementado – anteriormente – centenas de vezes com outros alunos e atletas (“normais”) os pudesse quebrar em dois ou partir-lhes os ossos.

Disse-nos que, na altura não o sabia, mas que com o passar dos anos (e recordando esses dias) tomou plena consciência de que na sua mente já estava embutida a ideia de *capacitismo* (Toboso-Martin, 2017); essa ideia difundida em vários sectores da humanidade, e que divide tiranicamente a sociedade em duas esferas: os capazes e os incapazes, sendo os primeiros a norma e os segundos um erro natural dela, e em virtude do qual os segundos têm de se adaptar aos anteriores ou – inevitavelmente – têm de ser excluídos desta sociedade incapacitante. Para Lescaille et al (2021), esta polarização social entre normal e anormal é uma forma de discriminação em relação às pessoas com menor desempenho funcional (erradamente designadas por “pessoas com” deficiência), e baseia-se no preconceito social de acreditar que as pessoas com baixo desempenho funcional são um erro e não uma derivação natural da diversidade humana.

Ao recordar esse primeiro encontro com os atletas (erradamente chamados de “especiais”), esse aluno confessou-nos que se lembrava muito bem da visão de um grupo de jovens entusiasmados e barulhentos sobre o tartan. No meio da folia, das brincadeiras e dos jogos, esse aluno não pôde desfrutar dessa alegria porque a sua mente estava dominada por essa palavra que martelava incessantemente e sem controlo: “pobrezitos”. Sim, coitadinhos – dizia para si próprio vezes sem conta –, como se fossem seres frágeis e inferiores a quem tinha de dar um tratamento especial. Mas de onde vem toda esta piedade? Em sua defesa, podemos citar Zardel (2010), que explica como esta discriminação das pessoas com menor desempenho funcional, embora exercida individualmente, é, na verdade, mais um processo histórico em virtude do qual – e por meio de uma construção semiótica social – uma série de signos negativos foram anexados ao sujeito que se encontra em situação de discriminação por baixo desempenho funcional, sendo então reconhecido socialmente como “especial” ou “anormal”.

Nas palavras de Ospina Ramirez (2014) “o indivíduo que discrimina alguém com deficiência [SIC], vem mais da construção unidirecional e excludente da sociedade e não necessariamente de um impulso pessoal” (p. 24). Não é que estejamos a tentar justificar aquele aluno (longe disso: todos têm de assumir a sua responsabilidade), mas, ao mesmo tempo, consideramos que é importante compreender os antecedentes históricos da construção social daquilo que historicamente (mal) entendemos e arrastámos (de forma nefasta) chamando deficiência, bem como os sinais e a concetualização de tal situação, uma vez que a dotaram de um sem número de

conotações, cada uma delas mais negativa do que a outra. Com base nisto, neste capítulo faremos uma resenha histórica dos diferentes modelos pelos quais passou esta conceção de deficiência, com uma dupla intenção. A primeira é tentar perceber como chegámos até aqui; e a segunda é adotar uma postura mais informada e mais justa em relação ao futuro, para que – esperamos – possamos contribuir para a construção de uma sociedade mais imparcial e compreensiva.

2. ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA

Apesar Antes de entrar a fundo na revisão histórica da diversidade funcional, é necessário analisar brevemente a educação física e a sua relação com ela. Para Soto e colaboradores (2019), a Educação Física é uma disciplina pedagógica cujo objetivo é a formação integral dos indivíduos através do movimento organizado e estruturado (e.g; exercícios físicos, ginástica, desporto, jogos organizados, etc.). É, portanto, o movimento (enquanto processo educativo) que define e distingue a educação física. Como afirma López-Bermúdez (2020, p.70), “a educação física aspira a educar os indivíduos para a utilização do seu próprio corpo, seja de forma recreativa e atlética, seja simplesmente para a saúde e a sobrevivência”. A sua aspiração última é conseguir uma educação holística que contribua para o cuidado da saúde, abarcando o corpo humano sob várias perspetivas físicas. Além disso, quando falamos de educação física, Villarino e colaboradores (2017) lembram-nos que não devemos deixar de lado o seu carácter obrigatório.

Os autores sublinham que, nos países parceiros da OCDE, esta atividade, tanto no ensino básico como no ensino secundário, é um dever incontornável para todos os alunos. Este dever é justificado pelo desejo de controlar e manter a saúde física e mental do ser humano através da prática e do aperfeiçoamento de diferentes movimentos. Mas a educação física é também um direito que, através de um conjunto de atividades lúdicas, incentiva todos os indivíduos a envolverem-se no seu ambiente social.

3. EDUCAÇÃO FÍSICA E DIVERSIDADE FUNCIONAL

E sob esta aspiração, a educação física e a diversidade funcional têm-se cruzado historicamente; em particular, podemos identificar as suas raízes no campo da medicina, cujo foco na saúde das pessoas com baixo desempenho funcional tem dominado o currículo e a prática da educação física (Lescaille, 2021). De facto, e durante algum tempo, as únicas noções para servir estas populações (consideradas especiais) no âmbito da área da educação física eram dominadas – maioritariamente – pela preocupação em dar resposta aos problemas de saúde destes indivíduos. Assim, a dimensão pedagógica era geralmente ofuscada pela presença da fisioterapia e de outras intervenções de reabilitação. Durante muitos anos, acreditou-se que esta era a única dimensão do movimento adequada a este grupo (Jacobo, 2010).

No entanto, esta abordagem biomédica da deficiência, apesar de bem-intencionada, colaborou para sustentar a marginalização destes cidadãos, reforçando a ideia paternalista que o modelo biomédico (da deficiência) tinha criado, minando assim os seus direitos mais básicos. A prática da educação física, embora tenha tentado afastar-se de uma conceção simplista da diversidade funcional, manteve-se como mais uma categoria da biologia. Por exemplo, a necessidade de uma compreensão muito mais profunda do desempenho funcional e das suas implicações para a prática do profissional de educação física está agora a ser evocada (Jacobo, 2010).

4. DA DEFICIÊNCIA À DIVERSIDADE FUNCIONAL

Gostaríamos de começar esta secção com uma visão geral dos conceitos e termos mais comuns para explicar o termo, hoje comumente difundido, de deficiência e cuja evolução ao longo do tempo responde ao contexto social e político ao qual foi anexado (Abellan et al., 2011). Sob este entendimento, e quando se fala de um aluno, a literatura especializada oferece-nos termos como anormal, subnormal, deficiente, *handicapped*, idiota, cretino, aleijado, limitado ou incapacitado (para citar os mais conhecidos do século passado), até outros termos mais sofisticados – e modernos – como diverso, da diversidade, especial, funcionalmente diverso ou diferente, dependendo da escala de ignorância que tomamos como ponto de partida, e conscientes de que, em mais do que algumas ocasiões, são usados sobrepostos, combinados ou entendidos como sinónimos ou antónimos (dependendo do capricho, da moda ou da maior ou menor presença de sinais de vida inteligente no emissor).

Embora seja verdade que hoje, dentro do consenso global, o termo deficiência é o termo mais utilizado e entendido (como resultado de uma infeliz tradução para o inglês – e do inglês – originada no século passado), isso não significa que devamos ignorar termos mais evoluídos (do ponto de vista antropológico) como diversidade funcional (Romañach, 2005), ou neologismos mais atuais (idealizados pelo nosso grupo de investigação) como pessoas com baixo desempenho funcional (Molina, 2017) ou pessoas em situação de discriminação por diversidade funcional (Álvarez, Díaz e Molina, 2021), com uma forte base fundada na filosofia do direito. Mas não devemos esquecer que estas mudanças de terminologia respondem, intimamente, aos avanços sociais e científicos dos investigadores das ciências sociais (em geral) e das ciências da educação (em particular), e que, em muitas ocasiões, se deparam tanto com a semântica como com as letras miúdas dos poderes executivo e legislativo, numa espécie de divórcio entre o conhecimento dos legisladores e dos operadores políticos em relação à transferência científica daqueles que produzem conhecimento.

Um bom exemplo disso é o termo “handicap”, que, embora a recomendação de descontinuar o seu uso (devido à sua explícita conotação negativa e denegridora – em referência a uma pessoa menos válida –) se tenha tornado clara nos dias de hoje, ainda sobrevive tanto no ideário jurídico como no uso coloquial de boa parte dos países parceiros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE (OCDE, 2016) –, o que pode ser constatado em documentos, publicações e expressões quotidianas da população que permanecem profundamente enraizadas no modelo biomédico de deficiência. No entanto, este conceito foi, durante décadas, o consenso geral nestes países, e enraizou-se de tal forma que infelizmente, e apesar das recentes mudanças nos paradigmas básicos, a deficiência continua a ser utilizada sem que o campo esteja fechado. Evidentemente, isto pode gerar confusão terminológica e concetual no campo da educação, especialmente no que diz respeito aos estudantes de educação em geral (ou de educação física em particular), bem como aos estudantes principiantes (Abellán & Hidalgo, 2011). Esta teimosia pode dever-se, principalmente, à ênfase histórica numa situação de origem não aceite (o baixo desempenho funcional do indivíduo), bem como ao interesse nefasto em tentar normalizar a pessoa, apesar dos princípios promulgados por Ben Nirje, Niels Bank-Mikkelsen ou Wolf Wolfensberger durante o século XX.

5. AS – MAL CHAMADAS – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Desde crianças, quando nos diziam que amanhã seria um dia especial, ficávamos sempre cheios de um doce sentimento de alegria porque tínhamos a certeza de que algo de maravilhoso e extraordinário iria acontecer nas nossas vidas (dentro dos parâmetros conhecidos por uma criança). E assim crescemos, compreendendo que quando num restaurante nos ofereciam o menu especial da casa, ou quando nos questionávamos se devíamos apostar na rifa semanal ou no especial, ou quando nos perguntavam se queríamos o hambúrguer normal ou o especial, ou, simplesmente quando nos ofereciam para sermos um cliente especial daquela loja, em absolutamente todos os casos a opção “especial” acabava por ser a escolhida por qualquer cidadão são, tendo em conta que esse “especial” superava, de longe, o “normal”, tornando o especial algo sublime, e o normal algo aborrecido. E algo se agitou dentro de nós quando a nossa amada nos disse que eramos o seu amigo “especial”, fazendo-nos sentir – em todos os sentidos – um rapaz de sorte que nunca teria querido ser outra coisa senão o seu amigo especial.

No entanto, o trânsito por um sistema de ensino obrigatório ensinou-nos que, na escola, o termo “especial” não só transporta valores antagónicos aos valores denotativos e conotativos do termo, mas também que a própria entoação e o contexto em que esta palavra é utilizada conferem ao seu significado uma categoria de valor (geralmente negativa) que é imediatamente reconhecida pelo recetor sem qualquer dúvida (Molina, 2009). De tal modo que, por mais que esta verdade possa ser mascarada, quando a escola diz que um aluno é *especial*, que uma criança não é normal e precisa de atenção *especial*, ou que outra criança tem necessidades educativas *especiais*, em todos os casos o termo “especial” adquire um valor conotativo cheio de escuridão, sofrimento e horror, tanto para a criança como para a sua família. Em nenhum destes cenários, quando a escola chama os pais para lhes dizer que o seu filho é – para a escola – *especial*, a sua resposta é o sorriso de alguém que recebe um prémio especial ou o arrepio visceral de saber que é especial para o seu ente querido. Se olharmos mais de perto para esta questão no domínio da educação, devemos colocar-nos a seguinte questão: o que seria um exemplo de uma criança com necessidades educativas *especiais*?

Geralmente, na nossa experiência, os professores e os alunos que respondem reflexivamente a este inquérito fazem-no com base na sua formação e experiência e, devido à sua formação e experiência, dizem frequentemente coisas como: “um exemplo de um aluno com necessidades educativas especiais seria uma criança cega, uma criança surda, uma criança com síndrome de Down...”. Se esta resposta nos parece razoável do ponto de vista da frequência da sua ocorrência, seria coerente continuarmos a indagação com a seguinte questão: qual seria, então, uma necessidade apresentada por esse aluno – cego, surdo ou com síndrome de Down – que poderíamos considerar especial? E faria todo o sentido porque da resposta derivaria o ónus da prova que daria consistência ao próprio facto aqui analisado do que é “especial”. E acreditando que o leitor tomará a nossa interpretação como válida, as respostas poderiam ser provavelmente as seguintes (extraídas de testemunhos dos nossos alunos quando confrontados com a mesma questão): “uma necessidade que este aluno cego teria e que seria considerada especial seria a necessidade de utilizar uma máquina Perkins – que opera com braille –”.

Algo semelhante aconteceria no caso da criança surda (“a necessidade educativa especial seria o facto de necessitar de um intérprete de língua gestual”), como também seria semelhante no caso da criança com síndrome de Down (“a necessidade educativa desta criança seria o facto de necessitar de mais tempo do que as outras para realizar determinadas tarefas”). Se nos concentrarmos em analisar estas respostas do ponto de vista estritamente colocado na pergunta,

concluiremos o seguinte: nem a máquina Perkins, nem o intérprete de língua gestual, nem a disponibilização de mais tempo para terminar as tarefas são necessidades que as crianças têm; estas três respostas referem-se a recursos (as duas primeiras) e ao método didático (a última). Se pensarmos bem, a necessidade da criança cega é comunicar; e se esta necessidade é partilhada pelo resto das crianças (que também têm necessidade de comunicar), podemos certamente afirmar que não se trata de uma necessidade especial. Da mesma forma, a necessidade de uma criança surda não é um intérprete de língua gestual; o intérprete torna-se um recurso obrigatório, uma vez que a necessidade desta criança é, igualmente, poder comunicar.

Se todos soubéssemos a língua gestual, não haveria necessidade de um intérprete, razão pela qual a necessidade em si mesma (de natureza endógena e ligada à biologia) não é a de dispor de um recurso – como nos fazem crer – mas de algo (como no exemplo anterior) partilhado por todas as crianças. Conceder um intérprete a um centro porque tem crianças surdas é algo tão consubstancial à lógica e ao bom senso como disponibilizar cadeiras para as crianças que consideramos que devem estar sentadas, ou professores para as turmas que desejamos que tenham este profissional: não há nada de especial nisso. Por fim, considerar que ter mais tempo para realizar uma tarefa é uma necessidade do aluno é, em si mesmo, uma imperícia deontológica e didática. A necessidade que uma criança com síndrome de Down tem na escola é a mesma que todas as outras crianças: aprender; e o facto, em si mesmo, de se poder estabelecer uma categoria de especialidade pela diferenciação de tempos para a realização de tarefas executadas pelo aluno não é mais do que uma prova de inépcia pedagógica para a tarefa professada, na medida em que a veracidade de tal pressuposto colidiria com princípios essenciais de conceção pedagógica como, por exemplo, o princípio da equidade, o da atenção à diversidade, ou o da personalização do ensino (presentes na maior parte da legislação educativa dos países participantes nas avaliações PISA).

Neste ponto, portanto, o leitor compreenderá que é absolutamente impossível considerar que uma criança pode ter uma necessidade educativa especial; em primeiro lugar, porque isso só teria uma leitura profundamente negativa (como tem atualmente). E, em segundo lugar, porque se é normal que exista na sociedade uma pequena percentagem da população cega, surda ou com síndrome de Down, não deveria a escola reconhecer também essa realidade? Curiosamente, o sistema educativo comporta-se como se não fosse normal que os cegos não vejam; como se não fosse normal que os surdos não ouçam e como se não fosse normal que muitas crianças com síndrome de Down necessitem de mais tempo para realizar determinadas tarefas do que, quando comparadas com outras crianças que não têm síndrome de Down. Nesta reprodução do modelo biomédico e deficiente, a escola mantém mesmo a especialidade de professor de pedagogia terapêutica (como as universidades também a mantêm para a sua formação), conservando esta ideia de unificação da pedagogia com a terapia (típica do século XIX) e em cujo berço de nascimento repousa o axioma terapêutico enraizado no cuidado dos doentes, estabelecendo esta comparação direta entre alunos que, talvez inconscientemente, são considerados doentes (segundo este modelo), e que precisam de ser curados com terapia (e com professores especializados em terapia – os da pedagogia terapêutica –), é evidente que é impossível aceitar esta explicação pelo seu valor faccioso e continuar a defender que pode haver uma necessidade educativa especial (a não ser que a deficiência não esteja na criança, mas no intelecto de qualquer pessoa que possa considerar esta ideia como admissível).

6. SITUAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO DEVIDO AO BAIXO DESEMPENHO FUNCIONAL: A INCOMPREENSÃO DA DIVERSIDADE FUNCIONAL

Quando pensamos no homem (definido como um ser racional animado, varão ou mulher), compreendemos que para cada uma das capacidades conhecidas pelo homem (visão, salto, força, resistência, audição...) existe toda uma gradação de realização que, se a representássemos graficamente, estaria compreendida entre o zero e o valor máximo conhecido (representado pelos atletas olímpicos e pelos detentores de recordes dessas capacidades). É certamente que, num tal gráfico, todas as pessoas estariam adequadamente representadas. No caso da capacidade de ver, o valor zero representaria aqueles que não veem (ou porque nunca viram ou porque perderam a capacidade inesperadamente), e o valor máximo representaria aqueles que têm acuidade visual absoluta; o conteúdo deste gráfico chamar-se-ia "desempenho funcional", e explicar-se-ia como o grau de desempenho que cada sujeito manifesta relativamente a uma capacidade.

Neste sentido, é evidente que numa mesma pessoa o grau de desempenho funcional demonstrado em diferentes capacidades será logicamente diferente: nulo (ou muito baixo) em algumas e elevado (ou com aparência de ser inultrapassável) noutras. E da mesma forma concluímos que o desempenho funcional é um conceito dinâmico e sujeito tanto a condições volitivas (influenciadas pelo treino) como a condições evolutivas (influenciadas pela deterioração da passagem do tempo). Quando falamos de diversidade funcional, referimo-nos ao facto de os seres humanos apresentarem diversidade tanto no desempenho das suas capacidades (diversidade funcional) como na forma como manifestam os gestos envolvidos em qualquer atividade física (estilo de movimento). Este facto é consubstancial a todo o ser humano. Ora, o problema surge quando a diversidade não é admitida nem aceite, e a diferença é julgada com uma categoria de valor negativo, à medida que o desempenho funcional se afasta (para baixo) da média estatística.

Curiosamente, vivemos numa sociedade em que se admite a mediocridade mas não se aceita a diferença e, como prova disso, o ser humano prefere agarrar-se a uma mentira socialmente admitida do que a uma verdade que nos deixa na solidão. E a verdade é que há pessoas que têm um baixo rendimento funcional (falamos sempre de alguma capacidade específica) e que, além disso, a norma (estatisticamente falando) é que uma pequena percentagem da população se encontre nesse extremo esquerdo do gráfico. No entanto, é precisamente porque nos foi inoculado o vírus da comparação por contraste com outros pares, que fomos levados a acreditar que é menos digno ter síndrome de Down, ou ser cego... e que uma vida assim pode nem sequer ser tão digna de ser vivida (como outras). É por isso que nos parece tão importante compreender o conceito de desempenho funcional, porque quando refletimos sobre ele percebemos que a diversidade funcional é partilhada por todos nós, torna-nos todos iguais como seres humanos, na medida em que nascemos – na maioria das vezes com baixo desempenho funcional em muitas capacidades (ao ponto de sermos totalmente dependentes) –, é igualmente normal que nos desenvolvamos com um aumento do nosso desempenho funcional, e que – igualmente – cheguemos ao fim dos nossos dias com uma perda apreciável em numerosos parâmetros funcionais, em muitos casos semelhante ao momento dos nossos primeiros dias no mundo (com dependência total ou parcial).

O natural, portanto, seria entender que – consoante a fase e as circunstâncias da nossa vida – a diversidade no desempenho funcional das nossas capacidades será sempre normal. Compreender este paradigma significa também compreender que não faz sentido dizer (e fazê-lo seria um sinal de grande ignorância e falta de rigor) que existem pessoas "com diversidade funcional", porque isso significaria atuar contra um modelo evoluído, assumindo que alguns seres humanos têm diversidade funcional e outros não. Esta afirmação é repetida, com contumácia, em

numerosos textos de aparência científica, assinados por autores e juristas profissionalmente medíocres (e de reputação intelectual duvidosa), prejudicando gravemente o progresso nesta matéria. A mesma abordagem é aplicável quando falamos de pessoas “com deficiências”, porque este sintagma preposicional implica uma situação de invariabilidade: se dissermos que se trata de um aluno “com olhos azuis”, “com síndrome de Down”, “com uma perna”, estamos a dizer expressamente que o que se segue à preposição “com” é invariável, imutável e pertencente ao aluno (é o aluno que tem olhos azuis, que tem a síndrome ou que tem falta de uma perna).

E como esta leitura tem sido tradicionalmente feita, tem sido dito – igualmente – que é o aluno que tem as dificuldades de aprendizagem (nunca houve um livro didático sobre necessidades de ensino – Molina, 2017; Álvarez, Díaz e Molina, 2021 – apesar de sabermos que estas são as criadoras das dificuldades de aprendizagem). Se disséssemos aos nossos alunos: “há um aluno perigoso entre vós”, a reação inicial seria certamente a de pegar nas carteiras e nos pertences. No entanto, se o postulado fosse “entre vós há um aluno em situação de perigosidade”, muito provavelmente alguns professores teriam surgido como educadores corajosos (e bons samaritanos) que vibram por dentro e que sabem que, mesmo que não possam eliminar a situação de perigo em que o aluno se encontra, a sua intervenção ajudaria certamente a minimizar a situação de periculosidade.

Deste ponto de vista, aquilo a que se tem chamado “deficiência” e que está sempre associado ao indivíduo (“pessoa *com deficiência*”) não é mais do que a evidência e a confirmação de uma situação de discriminação generalizada contra algumas pessoas (uma minoria na sociedade) por não aceitarem (a maioria) nem a diversidade funcional (em geral) nem, sobretudo, o baixo desempenho funcional. É por esta razão que quando falamos (em alguns dos nossos trabalhos anteriores) de “situações de deficiência”, mesmo sendo uma expressão que, embora entendamos não ser muito correta, é extremamente ilustrativa como passo necessário para a explicação do conceito subsequente. Aquilo a que nos estamos a referir é uma situação de discriminação flagrante que ocorre – explicitamente – contra pessoas que apresentam um baixo desempenho funcional. E note-se que afirmamos que se trata de uma “situação”, não de um facto invariável, já que uma mudança de atitude e de prática na adoção de determinados comportamentos (sempre visíveis – sempre – nas atitudes e sempre traduzidos – sempre – nas políticas públicas), implicaria inexoravelmente uma variação desta condição efêmera de situação.

De tudo isso, pode-se deduzir que o uso adequado da semântica do desempenho funcional é algo que cortaria pela raiz o modelo biomédico e que, com toda certeza, implicaria um enorme avanço na compreensão da diversidade funcional inerente ao ser humano. Precisamente por isso, recomendamos vivamente que o leitor interessado nesta temática continue a acompanhar a nossa produção académica e de investigação sobre o assunto: sem dúvida que a abrangência e profundidade dessas leituras serão de grande utilidade para as crianças que um dia nos recordarão como seus professores.

7. SE NÃO FOR UM PRÉMIO, NÃO QUERO NADA “ESPECIAL” DA ESCOLA: O GRANDE CIRCO DOS JOGOS OLÍMPICOS

Em numerosas ocasiões, assistimos ao grande espetáculo que são os Jogos Olímpicos; um acontecimento massivo que, desde tempos imemoriais, reúne os melhores atletas do mundo em torno da chama olímpica que evoca toda uma tradição dos antepassados que defendiam os valores do homem (concebido como um ser racional animado). Durante algumas semanas, não só reúne atletas de craveira internacional, como também o seu conselho desportivo reúne milhares de

peças que assistem (presencial ou remotamente) a este gigantesco acontecimento, gerando uma incomensurável consciência do desporto, da grandeza dos recordes alcançados ou da quebra de novos recordes; e – ao fazê-lo – com a sua participação contribuem, em maior ou menor grau, para o apoio e desenvolvimento da economia local e – muito certamente – para a consciência do desporto de elite.

Durante este período, as televisões, os jornais, as rádios e as redes sociais bombardeiam a população com a divulgação de inúmeros aspectos relacionados com este evento (por vezes com factos de pouca relevância e interesse duvidoso), ao ponto de influenciar, em grande medida, o comportamento social do cidadão comum que, quer seja por comprar uma t-shirt, preencher um boletim de apostas ou, simplesmente, ter uma conversa num bar, com a sua atitude, vai confirmando a enorme influência que este evento mundial pode exercer sobre a população. Durante dias, os nomes de atletas de que nunca ouvimos falar soam aos nossos ouvidos, o desenho de inesgotáveis bandeiras nacionais que seríamos incapazes de identificar passam diante dos nossos olhos, com uma banda sonora em louvor dos pódios e das medalhas de algumas marcas que, durante semanas, serão objeto de conversas e mensagens a transmitir via telemóvel.

Curiosamente, quando se poderia dizer que o público já atingiu um certo ponto de cansaço perante tanta presença desportiva excessiva na televisão (com o conseqüente incómodo de alterar a programação habitual para os seguidores dos programas e séries), quando o público parece ter recuperado da farrá final dos Jogos Olímpicos para dar lugar aos livros de verão, às colecções de fascículos inesgotáveis para montar em casa ou às novas séries de outono, apenas quinze dias depois, na mesma cidade que acolheu os Jogos Olímpicos da “perna negra”, terá lugar um evento desportivo adicional (também de carácter internacional) em que apenas é permitida a participação de alguns atletas, no qual apenas poderão participar atletas que, até então, nem sequer sabíamos que tinham sido proibidos de participar nos Jogos Olímpicos que se realizaram – mal – há quinze dias. Obviamente, estamos a referir-nos aos chamados Jogos Olímpicos Especiais e também aos Paraolímpicos.

Como não poderia deixar de ser, o espelho de uma sociedade doente pelo mito de Narciso encontra um reflexo direto no mundo do desporto; esta obsessão doentia e patológica de classificar as pessoas segundo um modelo definido (precisamente, à imagem e semelhança de quem o concebeu), acarreta inúmeros danos para uma grande parte da população e das suas famílias. Neste sentido, não é de estranhar que esta situação se mantenha apesar da existência de uma convenção internacional da ONU (CDPD, 2006) ratificada por mais de uma centena de países, que está em vigor no México (o país que a promoveu) e também em Espanha e Portugal (isto para citar os países de origem dos autores deste texto), e que refere expressamente que “a discriminação de qualquer pessoa em razão do seu desempenho funcional constitui uma violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano” (cfr. Preâmbulo, alínea h). Provavelmente, o desconhecimento do direito internacional (por um lado) e a habituação a esta conceção do desporto (por outro), assente na justificação absurda de que “sempre foi assim”, impediu-nos de refletir sobre alguns aspectos jurídicos do direito nesta matéria.

Bastaria uma simples abordagem à redação literal do art. 2.º da CDPD (dedicado às definições contidas na Convenção), para tentar retirar uma conclusão decorrente da leitura que a referida convenção dá ao termo “discriminação em razão da diversidade funcional”, cuja resposta indica simplesmente que “deve ser entendida como qualquer distinção, exclusão ou restrição baseada no desempenho funcional que tenha por objetivo ou efeito prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício, em condições de igualdade, de todos os direitos humanos e

liberdades fundamentais nos domínios político, económico, social, cultural, civil ou outro, e isto inclui todas as formas de discriminação (incluindo a recusa de adaptações razoáveis)”.

Claramente, e sem necessidade de ser um jurista de renome, é fácil compreender que se houver uma competição internacional à escala global em que se discrimine os participantes, negando-lhes o exercício do seu direito de participar nessa competição com base num critério assente no seu desempenho funcional, poder-se-á aparentemente argumentar que esse postulado não é compatível com a redação literal do art. 2 da CDPD (supra citado), na medida em que permite a não observância do exercício de um direito numa esfera social e civil, e sem qualquer acomodação razoável (também definida na CDPD), porque nunca houve sequer a intenção de os realizar (Molina, 2017; Molina e Illán, 2008).

Ao longo dos anos, e analisando a idiossincrasia desta competição olímpica, ficámos a saber que as regras que regem a competição desportiva acordaram – e bem – na necessidade de não haver rivais de sexos diferentes a competir nas mesmas provas por razões óbvias ligadas à natureza biológica do ser humano. A partir deste ponto de partida, foi socialmente aceite (sem qualquer tipo de dúvida, confusão, discussão ou conflito jurídico) que, quaisquer que sejam os tipos de provas desportivas a realizar durante os Jogos Olímpicos, estas terão sempre por base duas categorias claramente diferenciadas em função do sexo e, como prova disso, os participantes são agrupados de acordo com o critério de exclusão de serem biologicamente masculinos ou femininos. Não sendo necessário referir as mais do que comprovadas diferenças biológicas associadas ao fenótipo XX e XY em termos de qualidades físicas básicas (e que é o foco principal desta competição mundial), é certo que foi socialmente aceite que, para qualquer tipo de prova, os melhores atletas masculinos só devem poder competir entre si, mantendo-se – para as mulheres – o mesmo critério (em que só podem competir entre si).

À primeira vista, ninguém pensaria que seria admissível que o campeão do mundo dos 100 metros rasos – um homem – se inscrevesse nos Jogos Olímpicos para participar na categoria feminina, pois o princípio básico do *fair play* inerente a esta competição seria certamente gravemente posto em causa se esta distopia se concretizasse. Partindo do princípio da diferença óbvia entre estas duas categorias, parece que todos compreenderam que não é por esse facto (a diferença de desempenho funcional das qualidades físicas básicas entre homens e mulheres) que faria qualquer sentido realizar uns Jogos Olímpicos para mulheres e outros (semanas depois) exclusivamente para homens – ou vice-versa –. E, provavelmente, apesar de tal discernimento das diferenças entre homens e mulheres no desempenho funcional das suas qualidades físicas básicas (força, velocidade, resistência e flexibilidade), os organizadores internacionais de tais eventos desportivos (e os seus lacaios: federações, comités, associações...) terão concordado devidamente com as diferenças entre homens e mulheres no desempenho funcional das qualidades físicas básicas (força, velocidade, resistência e flexibilidade). E terão concordado também que não é necessário, e não é muito rentável – em termos de eficácia e eficiência dos recursos – duplicar eventos desportivos desta magnitude simplesmente separando as duas categorias de eventos no tempo, uma vez que existe acordo sobre os critérios de exclusão e inclusão acima mencionados para a participação em cada um deles.

Tanto assim é que o desenvolvimento dos eventos de uma Olimpíada é concentrado no tempo, alternando as categorias para as diferentes modalidades submetidas à competição; desta forma, é habitual poder assistir, no mesmo dia, a eventos masculinos e femininos com a garantia de que todos os recursos disponibilizados para este grande evento garantem uma utilização equilibrada para ambas as categorias. E como prova disso, as instalações desportivas, as residências olímpicas, os serviços de restauração, os meios de comunicação, entre outros, estão

devidamente sincronizados para oferecer uma experiência excelente e inesquecível, estão devidamente sincronizados para oferecer um usufruto aos participantes e também uma difusão de todo o evento em que os atletas masculinos e femininos podem verificar a adequada projeção social, mediática e cultural das suas façanhas, bem como do tipo de desporto praticado, contribuindo assim para a difusão de certas modalidades desportivas pouco conhecidas, bem como dos valores inerentes à prática do desporto de competição orientado para a excelência e reproduzindo uma tradição milenar.

Já para não falar da mais do que óbvia relação direta que se estabelece entre um atleta e outro ao partilharem as facilidades, as alegrias e as tristezas inerentes a um evento desta natureza. No entanto, algo de muito diferente acontece neste mesmo exemplo dos Jogos Olímpicos quando, apesar de se referirem às mesmas categorias (homens e mulheres) e a modalidades desportivas idênticas (natação, corrida, mergulho, etc.), para uma determinada percentagem dos atletas (homens e mulheres) e para uma determinada percentagem dos atletas (homens e mulheres) são utilizadas as mesmas modalidades desportivas (natação, corrida, mergulho, etc.), porém para uma ínfima parte da população que se enquadra nestas duas grandes categorias (homens e mulheres), algum iluminado (com um bom grupo de seguidores) inventou um critério de exclusão adicional que, contra todas as probabilidades (devido à força do argumento biológico acima expresso), acabou por ser aceite: considerar o baixo rendimento funcional como critério de exclusão para a participação nos Jogos Olímpicos.

Se tivermos em consideração a chamada perspectiva histórica, que exige a análise de determinados acontecimentos ocorridos há muito tempo, aperceber-nos-emos certamente de um facto: que, desde a realização dos Jogos Olímpicos em Atenas, em 1896 (considerados como os primeiros Jogos Olímpicos da era moderna), foram precisos, nada mais nada menos do que sessenta e quatro anos para que pessoas com menor desempenho funcional (em qualquer uma das capacidades humanas) fossem admitidas na competição olímpica, uma vez que – embora pudessem apresentar um baixo rendimento funcional em algumas capacidades – tinham um rendimento muito elevado noutras, razão pela qual deveriam, claramente, ser denominados atletas olímpicos exclusivamente com base no seu rendimento desportivo em contraste com o resto da população.

Provavelmente, com o passar do tempo, vendo isto acontecer repetidamente, com a convicção de que esta prática tem o aval dos governos dos diferentes países, com a certeza de que é financiada por organismos e instituições nacionais e internacionais dedicadas ao desporto, e com a garantia de que recebe o apoio das associações e entidades que representam estes atletas (ou, melhor dizendo, que dizem representá-los), é fácil pensar que o cidadão comum não só entendeu que isto é normal, como também que é a norma e, com a garantia de que recebe o apoio das associações e entidades que representam esses atletas, é fácil pensar que o cidadão comum não só entendeu que isso é normal, como considera que isso é o correto e que, por isso, deve continuar a ser assim. E, sob esta consideração, forjou-se – em lume brando – uma leitura antropológica do ser humano que, no campo do desporto, adopta a mesma leitura que em qualquer outro campo sobre este mesmo tema: a de que há cidadãos de primeira e cidadãos de segunda. E, com toda a certeza, em resultado desta depravação intelectual alimentada pelas (aparentes) boas intenções globalistas, em vez de se promoverem (com rigor e seriedade) debates científicos entre especialistas em antropologia do desporto, filosofia do direito, pedagogia da educação física ou didática das ciências do desporto, o que se promove é – precisamente – o discurso da segregação, da supremacia de uma raça, do modelo biomédico e, em suma, da deficiência (Molina e Mandarino, 2009).

E tudo isto está a acontecer diante dos nossos olhos; e para este discurso contribui essa pseudociência letal e carregada de ideologia que se instalou também nas universidades tomadas por diletantes que defendem (mesmo sem o saberem) as bandeiras de um discurso sombrio e biomédico de exclusão, e que tem como referentes originais as ideias de Charles Darwin (1809-1882) e Francis Galton (1822-1911), e cuja tradução imediata se pode ver na conceção de planos de estudo, guias de ensino e planos curriculares em que os alunos de Educação Física (em particular, e de outras disciplinas em geral) são formados com base na segregação como fundamento aceite pela ala norte do direito positivo e por uma parte da comunidade científica.

8. QUANDO A IGNORÂNCIA ENTRA PELO LINTEL DA UNIVERSIDADE, A MORALIDADE ESCAPA-SE PELA JANELA

Como não podia deixar de ser, o resultado desta história é todo um conjunto de disciplinas orientadas para uma (mal chamada) educação física especial, atividade física especial ou qualquer outro nome semelhante que realce esta atividade física de segunda classe, e que se destinaria apenas a cidadãos também eles de segunda classe. A continuidade desse delírio passa pela propagação de pesquisas de baixo nível, teses de doutoramento, bem como departamentos e áreas universitárias dedicadas ao “especial”, que contribuiriam e apoiariam o desenvolvimento e a legitimação desse discurso segregador, imprimindo uma *patine* de cientificidade tão falsa quanto carente de moralidade. Evidentemente, quando um aluno tem uma disciplina obrigatória denominada “Educação Física Adaptada” (ou similar) logo no ensino universitário, e cuja conceção se enquadra na lógica capacitadora da exclusão, pode dizer-se que muito pouco pode ser feito para salvar esse aluno (e provavelmente nada pode ser feito para salvar o seu professor).

Mas o que é que nos está a acontecer? Onde estão os verdadeiros intelectuais e livres pensadores que deveriam povoar as Universidades com ciência, intelecto, diálogos e sabedoria? Onde estão as associações, fundações e federações que dizem defender os direitos das pessoas com baixo desempenho funcional? Porque não defendem a não observância no exercício dos seus direitos no desporto? Quem beneficia economicamente com o facto de este discurso facilitador não ter desaparecido do desporto? Poderá algum leitor acreditar que não existe uma motivação explícita que sustente esta realidade e que é pesada em papel-moeda?

Depois desta digressão, voltaremos ao exemplo anterior, colocando ao leitor algumas questões baseadas na sua memória dos Jogos Olímpicos de Tokio:

- Consegue nomear algum desporto em que o seu país ganhou uma medalha olímpica?
- Lembra-se de algum recorde que tenha sido batido nessas provas?
- Lembra-se de algum evento desportivo em que a disputa entre os concorrentes tenha atraído a sua atenção - por qualquer razão?
- Lembra-se de alguma anedota desses Jogos Olímpicos?
- Lembra-se de alguma classificação obtida pelo seu país em algum desporto?

Estamos certos de que a grande maioria das respostas do leitor a qualquer uma das perguntas acima se referirá às competições entre competidores masculinos e femininos nos Jogos Olímpicos (e não nos chamados Jogos Paraolímpicos). As razões parecem óbvias; como já foi referido, uma vez terminados os Jogos Olímpicos, há um verdadeiro apagão mediático e informativo em relação aos Jogos Paralímpicos, pelo que seria difícil sequer tentar assistir a certas provas paralímpicas, apesar da insistência ou do interesse dos telespectadores, ao contrário do que aconteceu nos Jogos Olímpicos (que, por vezes, mesmo que se tente mudar de canal para respirar um pouco de ar fresco perante tanta competição, é difícil escapar ao bombardeamento). E a questão poderia ser muito

simples: não poderiam coexistir na aldeia olímpica atletas com uma e duas pernas? Haveria algum impedimento para que os jogos olímpicos admitissem todos os atletas a participar no desenvolvimento das provas no mesmo período, desmontando assim os paralímpicos como algo desintegrado?

Qual seria o obstáculo intransponível para que a prova dos 100 metros rasos masculinos, para corredores com duas pernas, se realizasse às 10 horas, e meia hora mais tarde para os corredores com uma só perna? Teme-se que esta capilaridade entre atletas seja contagiosa para os presentes? Pensa-se que a transmissão televisiva de certas pessoas com baixo rendimento funcional a praticar desporto de alta competição possa perturbar ou ferir a sensibilidade de algum público burguês? Obviamente, se a resposta a esta bateria de perguntas fosse negativa, a nossa preocupação seria ainda maior e só nos restaria fazer a seguinte pergunta: então porque é que os Jogos Paralímpicos continuam a existir em vez de incorporar estes atletas nos Jogos Olímpicos, que todos consideram de alto nível?

Para além da vergonha (externa) e do constrangimento que esta situação nos causa, devemos exortar o leitor, enquanto académicos, a tornar ética e moralmente comprometida a sua ação no domínio do desporto, para que os seus passos nunca o levem a reproduzir o triste discurso hegemónico a que, para nosso descrédito internacional e vergonha nacional, estamos a assistir, defendendo sempre o direito das pessoas com menor rendimento funcional e tudo fazendo para que o exercício desse direito prevaleça em todas as circunstâncias, defendendo sempre o direito das pessoas com menor rendimento funcional e tudo fazendo para que o exercício desse direito prevaleça em todas as circunstâncias, mesmo que isso implique não participar em determinadas competições e dedicar as suas energias à denúncia implacável de tais práticas e abusos. Certamente que os pequenos gestos individuais acabam por ter um reflexo coletivo e, a longo prazo, tornam-se agentes desse efeito borboleta que, silenciosamente, tantas vezes mudou o curso dos acontecimentos para a civilização.

REFERÊNCIAS

- Álvarez, J. M.; Díaz, Y., & Molina, J. (2021). *El código Cuomo. Las fábulas de María: Una niña a la que no le gustaba la escuela*. Dykinson.
- Barbosa, M. I., Castiblanco, S. E., & Medina, I. F. (2021). Análisis estadístico textual de políticas de financiamiento de la educación superior: Evidencia en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). *Formación Universitaria*, 14(1), 169-180.
- Jacobo, Z. (2010). *La discapacidad como una figura de discriminación en la modernidad. De la historia a las prácticas vigentes* [Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mrueda/Zardel2010_Tesis.pdf
- Lescaille, J., Lescaille, N., Carnet, E., Freijo, J., Alberich, R., Maceira, O. G., ... & del Carmen Quiñones, M. (2021). Montserrat Cumellas Riera. "La Educación Física escolar en tiempo de pandemia covid-19" (Pp 5 a 9). *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 12(71).
- López Bermúdez, G. (2020). López-Bermúdez, G. (2020). *Concepto de educación física y corporeidad* [Manuscrito no publicado]. Scribd. <https://es.scribd.com/document/539902361/Concepto-de-educacion-fisica-y-corporeidad>.
- Molina, J. (2009). Serão realmente especiais as necessidades educativas dos alunos e alunas: A intencionalidade do discurso. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 155–170.
- Molina, J. (2017). *La discapacidad empieza en tu Mirada. Las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: Escenario jurídico, social y educativo*. Delta Publicaciones.

- Molina, J., & Mandarino, C. (2009). Experiencia docente en educaci3n f3sica y alumnos con necesidades educativas espec3ficas: Estudio de correlaci3n. *Retos: Nuevas Tendencias En Educaci3n F3sica, Deporte Y Recreaci3n*, 16, 16–21.
- Molina, J., & Ill3n, N. (2008). *Educar para la diversidad en la escuela actual: Una experiencia pr3ctica de integraci3n curricular*. Mad.
- Cumellas Riera, M. (2021). La educaci3n f3sica escolar en tiempo de pandemia covid-19. *Em3sF, Revista Digital de Educaci3n F3sica*, 12(71), 5-9.
- OCDE. (2016). La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigaci3n para inspirar la pr3ctica. *Entornos*, 29(2), 467-468.
- ONU. (2006). *Convenci3n sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y protocolo facultativo*. ONU.
- Ospina-Ram3rez, M., Benavides L3pez, 3., & Valverde-Mart3nez, R. (2014). *Informe sobre pruebas de acceso al empleo p3blico de las personas con discapacidad*. Universidad Carlos III de Madrid.
- Pastor, V. M. L., Brunicardi, D. P., Arribas, J. C. M., & Aguado, R. M. (2016). Los retos de la educaci3n f3sica en el siglo XXI. *Retos: Nuevas Tendencias en Educaci3n F3sica, Deporte y Recreaci3n*, 29, 182-187.
- Rom3n, 3. D., Molina, J., D3az, Y., & 3lvarez, J. M. (2021) El fundamento filos3fico-jur3dico de la dignidad de las personas que se encuentran en situaci3n de discriminaci3n a causa de un bajo desempe1o funcional: Una mirada desde la axiolog3a de Max Scheler. *Siglo Cero* (en prensa).
- Roma1ach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo t3rmino para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*, 5, 1-8.
- Sequeiros, L. (2019). Un agn3stico valora positivamente la religi3n: George Santayana. *Pensamiento. Revista de Investigaci3n e Informaci3n Filos3fica*, 75(285), 1001-1005.
- Soto, C. 3., & Vargas, J. J. L. (2019). Cuerpo, corporeidad y educaci3n: una mirada reflexiva desde la Educaci3n F3sica. *Retos: Nuevas Tendencias en Educaci3n F3sica, Deporte y Recreaci3n*, (35), 413-421.
- Toboso-Mart3n, M. (2017). Capacitismo. In R. Platero, M. Ros3n, & E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdr3julas* (pp.73- 81). Ed. Bellaterra.
- Villarino, M. 3. F., Valeiro, M. G., Toja, M. B., & da Costa, F. C. (2017). Valoraci3n de la escuela y la Educaci3n F3sica y su relaci3n con la pr3ctica de actividad f3sica de los escolares. *Retos: Nuevas Tendencias en Educaci3n F3sica, Deporte y Recreaci3n*, (31), 312-315.

O Desenho Universal para a Aprendizagem: Implementação de práticas pedagógicas inclusivas

Universal Design for Learning: Implementation of inclusive pedagogical practice

Liliana Simões, Agrupamento de Escolas de Tondela Cândido de Figueiredo
lilianahfasimoes@gmail.com

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

Resumo

A edificação da escola inclusiva exige a necessidade de ultrapassar as barreiras nos contextos educativos. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), proposto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, necessita de esclarecimentos. O estudo aqui apresentado teve como propósito averiguar a perceção de professores e alunos de mestrado em educação sobre o DUA e práticas pedagógicas inclusivas. Para o efeito, foi organizada uma ação de formação sobre o DUA e estratégias de ação, após a qual os participantes foram inquiridos sobre a temática. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, de natureza exploratória, em que foram envolvidos 128 participantes, maioritariamente do sexo feminino, 89.1% (n=114), com 45 ou mais anos, 57% (n=73) e licenciados, 76.6% (n=98). Os resultados da análise descritiva evidenciaram que a maioria dos participantes não se encontra familiarizado com os três princípios do DUA e os contextos em que tomaram contacto com esta metodologia estão ligados a formações. A maioria dos participantes sente-se preparado para implementar estratégias inclusivas e concorda que uma planificação universalmente concebida respeita as diferenças entre os alunos, devendo resultar do trabalho colaborativo entre professores. O princípio do envolvimento é aquele a que atribuem maior importância e assinalam vários obstáculos para implementar o DUA. Os estudantes de mestrado revelam que o DUA é abordado na sua formação. Da análise inferencial realizada verificou-se que os estudantes de mestrado evidenciam diferenças estatisticamente significativas relativamente aos docentes, denotando-se um maior grau de discordância dos estudantes de mestrado no que concerne ao facto das práticas pedagógicas inclusivas respeitarem as diferenças entre os alunos e de estes serem receptivos a essas práticas pedagógicas. Existem, igualmente, diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à perceção que os professores de educação especial e professores do ensino regular têm relativamente à eficácia de sugestões pedagógicas mais inclusivas e de que estas permitam aos alunos demonstrarem o que aprenderam, tendo os professores de educação especial uma posição mais concordante. Em síntese, o DUA, enquanto ferramenta metodológica para atender à variabilidade dos alunos, começa a ganhar terreno entre os agentes educativos, demonstrado pelo interesse por novas metodologias para criar ambientes de aprendizagem flexíveis.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Inclusão, Escola, DUA.

Abstract

Building an inclusive school requires overcoming barriers in educational contexts. Universal Design for Learning (UDL), proposed in Decree-Law No. 54/2018, of July 6, requires clarification. The study presented here aimed to ascertain the perception of teachers and master's students in education about UDL and inclusive pedagogical practices. To this end, a training action on UDL and action strategies was organized, after which participants were surveyed on the topic. This is a quantitative, exploratory research in which 128 participants were involved, the majority of whom were female, 89.1% (n=114), 45 or over, 57% (n=73) and graduates, 76.6% (n=98). The results of the descriptive analysis showed that most participants were not familiar with the three principles of UDL and that the contexts in which they met this methodology were related to training. Most participants felt prepared to implement inclusive strategies and agreed that universally conceived planning respects differences between students and should result from collaborative work between teachers. The principle of involvement is the one to which they attach the greatest importance, and they point out several obstacles to implementing UDL. Master's students revealed that UDL is addressed in their training. The inferential analysis carried out showed that master's students showed statistically significant differences in relation to teachers, with a greater degree of disagreement among master's students regarding the fact that inclusive pedagogical practices respect differences between students and that students are receptive to these pedagogical practices. There are also statistically significant differences in the perception that special education teachers and regular education teachers have regarding the effectiveness of more inclusive pedagogical suggestions and the fact that these allow students to demonstrate what they have learned, with special education teachers having a more consistent position. In short, UDL, as a methodological tool to address student variability, is beginning to gain ground among educational agents, demonstrated by the interest in new methodologies to create flexible learning environments.

Keywords: Pedagogical practices, Inclusion, School, UDL.

1. ENQUADRAMENTO

A inclusão do outro, enquanto acolhimento da alteridade, da diversidade passou a ser a normalidade do quotidiano escolar. O edifício educativo não se situa mais na visão redutora da homogeneização e da categorização, em que a diferença emerge como algo inusitado, esporádico, mas exige como primado axiológico a diversidade, dado que esta constitui o próprio húmus da educação. Será que a escola está preparada para acolher de forma genuína todos e cada um? Nas palavras de Levinas (1971, p.187), “[...] aucun visage ne saurait être abordé les mains vides et la maison fermée” e por isso a escola tem de conseguir superar-se a si mesma, metamorfosear-se em direção a este acolhimento do outro, que na sua irredutível diferença exige encontrar também a sua pertença e desenvolver todas as suas paixões.

2. BREVE ESCLARECIMENTO SOBRE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO DUA

De acordo com Rodrigues (2000, p. 10) a “Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional”. Assume-se assim uma mudança de paradigma, dado que o sucesso/insucesso escolar é centrado na análise das barreiras que impedem a presença, a participação e o sucesso a partir da própria escola, em vez de se centrar no aluno e nas famílias. Segundo Freire (2008, p.11), “com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo com funciona”, há uma descentração no modo de olhar as barreiras à participação, que deixaram de se concentrar nas dificuldades do aluno para “situar as barreiras à participação dentro da escola ou universidade, e nas atitudes sociais, políticas e práticas” (Armstrong, 2014, p. 15).

Tendo no horizonte os referenciais legais para o que se deve ensinar e aprender, concretamente, as Aprendizagens Essenciais (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e Despacho n.º 8476- A/2018, de 31 de agosto), o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) e a Estratégia Nacional para a Cidadania (Despacho n.º 6171/2016, de 10 de maio), é urgente pensar em estratégias pedagógicas que permitam alavancar o acesso ao currículo de todos os alunos. Neste sentido, olhar atentamente para as exigências que a escola inclusiva impõe, implica desde logo operar uma espécie de revolução copernicana nas estruturas educativas, que exige a identificação de metodologias de ensino facilitadoras da inclusão, da participação e da aprendizagem de todos.

O DUA emerge desta necessidade de acolher todos e cada um, na sua diferença, no seu desejo de ser e de se realizar. Não pretende fornecer fórmulas mágicas, colocadas à disposição de todos aqueles que intervêm no espaço educativo, mas pretende refletir sobre estratégias, despoletando um olhar crítico para uma escola verdadeiramente inclusiva, que pode conduzir-nos à possibilidade de alcançar resultados profícuos na operacionalização da remodelação de um novo espaço escolar inclusivo.

Em 1999, no *Center for Applied e Special Technology* (CAST), criado em 1984, em Massachusetts, surge o DUA associado aos investigadores David Rose, Anne Meyer e outros colaboradores. Estes investigadores inspiraram-se no *Design Universal*, inaugurado pelo arquiteto Ron Mace e colegas, na North Carolina State University, que se dedicaram à projeção de edifícios públicos e conceberam sete princípios de *Design Universal* que, quando aplicados proactivamente ao projeto de construção resultam em estruturas acessíveis que permitem o acesso ao maior número de pessoas através da eliminação de barreiras (Ralabate, 2016), i.e., uma projeção de edifícios que

beneficia pessoas com deficiência e que acaba por ter efeitos colaterais em pessoas sem deficiência. De forma analógica o DUA tem por objetivo projetar a acessibilidade ao currículo, projeção que deve ser pensada de base evitando posteriores ajustes, adaptações ou especializações (Ralabate, 2016). Ainda segundo Ralabate (2016), o conceito de desenho universal está intimamente ligado ao DUA, mas os princípios não são os mesmos. Podemos considerar os seguintes princípios do DUA: i) beneficia todos os alunos, não apenas aqueles com deficiência; ii) A tecnologia digital oferece flexibilidade útil, mas não é condição *sine qua non* para implementar o DUA; iii) o DUA é proactivo, baseado na variabilidade sistemática e previsível do aluno, não se limitando à diferenciação pedagógica, iv) o DUA não é uma lista de verificação, é uma nova lente ou perspectiva sobre a aprendizagem que influencia a forma como os professores e educadores planeiam a sua intervenção pedagógica.

Efetivamente, nos anos 80 a sociedade norte-americana deparava-se com grandes transformações ao nível da educação, da tecnologia e da sociedade. É exatamente nesta década que surge, com a Apple, o Macintosh, assim como a Microsoft, o uso doméstico do computador. Os avanços tecnológicos permitiram criar a expectativa da educabilidade universal, assentes na equidade e gratuidade.

As investigações implementadas a partir de então pelo CAST permitem criar a convicção de que as novas tecnologias poderão não apenas mudar o aluno, mas a escola. Este é um marco que destrona a abordagem do desenho do currículo centrada no aluno médio. E aqui convém referir o que se entende por currículo, pois este é um conceito central na teoria do DUA que congrega quatro componentes: objetivos, avaliação, métodos, materiais, nesta ordem precisa, dado que o DUA pressupõe a avaliação com um carácter essencialmente formativo e não sumativo, estando ao serviço de professores e alunos que, através do *feedback*, permite os reajustes necessários à aprendizagem para chegar aos resultados pretendidos. Desta forma, o enfoque do CAST preconiza, a partir da década de 90, o currículo na sua intervenção e não o aluno. Na realidade, é necessário encontrar a “deficiência” nas escolas e não a deficiência no aluno. Esta nova forma de abordagem, que resulta dos contributos das neurociências, é a partir daqui definida de Desenho Universal para a Aprendizagem. Sublinha-se que nesta fase inicial a abordagem do DUA está intimamente ligada à tecnologia, que proporcionava a possibilidade de criar ambientes de aprendizagem acessíveis a todos. No entanto, falar de DUA é falar de pedagogia, sendo no seu âmago a criação de expectativas sobre a educação. A educação de tecnologia não é o objetivo da implementação do DUA, é um meio útil (Rose et al. 2010). As novas tecnologias não simplificam, nem diminuem o trabalho dos professores, mas transformam-no, tornando-o mais nutritivo (no sentido de Piaget de alimentos para a aprendizagem), mais diferenciado, mais envolvente e mais democratizado (Meyer & Rose, 2005).

É exatamente neste contexto que surge o DUA, um modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro da necessidade de todos (National Central on Universal Design for Learning, cit. Nunes & Madureira, 2015). O DUA é influenciado pelo clima cultural que surge em 2004 a partir de *No Child Left Behind* (NCLB) (Quaglia, 2015). A NCLB representou um avanço significativo em muitos domínios da educação, nomeadamente, porque identificou os aspetos em que os alunos estavam a progredir e onde precisavam de apoio adicional, independentemente de raça, estatuto socioeconómico, código postal, deficiência ou idioma. No entanto, a partir de 2007, a NCLB tornou-se cada vez mais impraticável para escolas e educadores. Desta forma, o governo de Obama promulga a Lei do Sucesso de Todos os Estudantes, *Every Student Succeeds Act* (ESSA), a 10 de dezembro de 2015, visando superar lacunas de desempenho, aumentar a equidade, melhorar a qualidade da educação

e aumentar os resultados de todos os alunos. E é exatamente na concretização destes objetivos que o DUA ganha novo impulso, enquanto arquétipo pedagógico que envolve uma pluralidade de intervenções de ensino-aprendizagem que sejam, acima de tudo, adequadas a cada aluno, motivadoras e inclusivas (Departamento de Educação dos Estados Unidos, 2023; Murawski & Scott, 2019). Segundo Nunes e Madureira (2015), o DUA é uma abordagem curricular que procura minimizar barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações do aluno, Couros e Novak (2019) defendem que não são os alunos que são desabilitados, mas sim as escolas.

Esta abordagem implica perceber a diversidade dos alunos: como aprendem, o que aprendem e porque aprendem, (Rapp, 2014) e para tal, “El DUA recoge distintos fundamentos de las neurociencias, psicología cognitiva y pedagogía constructivista, las cuales presenta de manera organizada por medio de pautas de acción que sistematizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, minimizando las barreras” (Castro & Rodriguez, 2017, p. 52).

De acordo com as conclusões decorrentes da neurociência, o funcionamento do cérebro assenta na interligação de três sistemas básicos: as redes afetivas (motivação para a aprendizagem, “o porquê da aprendizagem”), as redes de reconhecimento (“o quê da aprendizagem”) e as redes estratégicas (“O como da aprendizagem”). Estas redes englobam dispositivos para responder a todos os alunos, através de múltiplas formas de apresentação, de ação/expressão e de motivação/avaliação (Meyer et al., 2014, cit. Nunes & Madureira, 2015). Uma das conquistas mais relevantes desta pesquisa do cérebro é o desmoronar da concetualização e categorização dos alunos em inteligentes/ não inteligentes, com deficiência/ sem deficiência, normativo/não normativo. Tal classificação é considerada limitada, simplificada e não desvela de forma alguma a realidade. Contrariamente a esta visão que exige que a diversidade dos alunos se adapte a ambientes de aprendizagem inflexíveis, emerge uma visão que tem como objetivo a criação de ambientes de aprendizagem projetados para acolher de forma inelutável a diversidade individual que constitui cada aluno.

Enquanto nova abordagem sobre o modo como aprendemos, o DUA não nos fornece um receituário, uma *chekeclist* ou procedimentos metodológicos que podem ser aplicados a todas as situações. O que o DUA nos fornece é um conjunto de princípios orientadores que permitem nortear a seleção de métodos, de ferramentas, de estratégias, cujas especificidades estão ligadas ao contexto. Rose et al. (2010) defendem que implementar o DUA requer uma aula bem elaborada desde o início. E uma aula bem planeada é aquela que é construída para oferecer opções suficientes no que diz respeito aos desafios e aos suportes para que os alunos tenham sucesso. Assim, a grande novidade e atração pelo DUA está na flexibilidade.

Muitas mudanças se têm evidenciado no tronco teórico do DUA, no entanto, os três princípios basilares do DUA mantêm alguma estabilidade.

- i) Proporcionar múltiplos meios de envolvimento, oferecendo opções para estimular o interesse dos alunos e motivá-los para a aprendizagem, recorrendo para tal a múltiplas formas – O “porquê” da aprendizagem.
- ii) Proporcionar múltiplos meios de representação, apresentando a informação e o conteúdo através de meios mais flexíveis, tornando-a acessível a todos - O “quê” da aprendizagem.
- iii) Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão, oferecendo opções mais flexíveis para os alunos demonstrarem e expressarem o que aprenderam - O “como” da aprendizagem (Rose & Meyer, 2002).

Os três princípios assentam nas pesquisas da cognição, das neurociências conduzidas pelas ciências da aprendizagem ao apresentarem-nos as redes afetivas, de reconhecimento e estratégicas. Este modelo do cérebro, assumindo a variabilidade entre os indivíduos e no próprio indivíduo, tem como repercussões imediatas a inclusão de alunos que no passado eram relegados para as margens, mas que neste momento integram o nosso sistema educativo. É desta nova forma de abordar a variabilidade na aprendizagem que decorre o postulado de que o que é essencial para alguns alunos aprenderem, pode beneficiar a aprendizagem de todos.

3. METODOLOGIA

O presente estudo é de carácter quantitativo, descritivo e inferencial. Para operacionalizar as variáveis em estudo optou-se pela recolha de dados através de inquérito por questionário. No sentido de ser assegurada a credibilidade das respostas, i.e., termos efetivamente a certeza de que os participantes detêm uma plataforma de conhecimento comum para, de forma esclarecida, responderem ao que lhes é solicitado, foi proposta uma ação formação de curta duração de 4h acreditada, em formato *E-Learning*.

Na recolha de dados foi aplicado um inquérito por questionário, dos 150 participantes inscritos, responderam 85% (n=128). Optou-se por uma amostragem não probabilística, por conveniência e, assim, os resultados obtidos circunscrevem-se ao presente estudo. As análises estatísticas foram realizadas com o recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences - SPSS*, para o Windows (versão 28.0, IBM SPSS, Chicago, IL).

A contextualização do estudo conduziu-nos à formulação do seguinte problema em análise: Que perceção têm docentes e alunos de mestrado em educação sobre o DUA e que metodologias mobilizam para práticas pedagógicas inclusivas? Pretendeu-se, ainda, compreender a influência de variáveis sociodemográficas e formativas (sexo, idade, tempo de serviço, estudantes de mestrado, tipo de formação) nos resultados globais e parciais na implementação do DUA e de práticas pedagógicas inclusivas.

Decorrendo da formulação do problema, foram traçados os seguintes objetivos:

- i) Perceber se os participantes se sentem preparados para implementar práticas pedagógicas inclusivas.
- ii) Perceber se os participantes consideram que a planificação de aulas, de acordo com os princípios do DUA, proporciona oportunidades de inclusão.
- iii) Analisar se os participantes consideram que o DUA aumenta as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, mantendo o desafio.
- iv) Compreender as perceções dos participantes sobre a relação colaborativa entre os docentes do ensino regular e de educação especial na implementação de práticas educativas inclusivas.
- v) Perceber qual a perceção dos participantes sobre os obstáculos que estão a impedir a implementação do DUA.

A revisão da literatura realizada conduziu-nos ao problema já enunciado e às hipóteses de investigação que de seguida se apresentam:

Hipótese 1 - Existem diferenças estatisticamente significativas na perceção de que os métodos inclusivos são mais eficazes que os tradicionais, em função de variáveis sociodemográficas e do tipo de participante (professor do ensino regular e professor de educação especial).

Hipótese 2- Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção de que as práticas pedagógicas inclusivas respeitam as diferenças entre alunos, em função de professores e estudantes de mestrado.

Hipótese 3 - Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção de que as práticas pedagógicas inclusivas possibilitam aos alunos demonstrar o que aprenderam, em função do tipo de participante (professor do ensino regular e professor de educação especial).

Hipótese 4 – Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção da receptividade dos alunos a práticas inclusivas, em função de variáveis sociodemográficas (categoria etária dos participantes).

Hipótese 5 - Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção de que os alunos poderão estar receptivos a práticas inclusivas entre professores e estudantes de mestrado.

Hipótese 6 - Existem diferenças estatisticamente significativas na percepção de que os alunos poderão estar receptivos a práticas inclusivas, em função do tipo de professor (professor do ensino regular e professor de educação especial).

4. RESULTADOS

Os dados obtidos envolveram 128 participantes, maioritariamente do sexo feminino, 89.1% (n=114), com 45 ou mais anos, 57% (n=73) e licenciados, 76.6% (n=98).

A maioria dos participantes concorda totalmente, 59.4% (n=76) ou concorda 38.3% (n=49) que o DUA permite aulas mais acessíveis. Depreende-se que a formação possa ter esclarecido os participantes, indo ao encontro dos estudos realizados por Spooner et al. (2007) que sugerem que uma formação de curta duração para realizar uma introdução ao DUA pode contribuir para os docentes percecionarem o DUA como uma bússola orientadora para o desenho de planos de aula acessíveis a todos os alunos.

Relativamente à importância atribuída aos três princípios do DUA nas planificações das aulas, verificou-se que os participantes consideram que o princípio do envolvimento é aquele a que atribuem maior importância, 82.8% (n=106), tendo o princípio da apresentação/representação uma preponderância de 48.4% (n=62). Neste sentido, considera-se que ,os princípios do DUA não são percecionados pelos participantes de forma articulada e que devem ser igualmente privilegiados na planificação, dado que as três redes cerebrais, de onde decorrem os três princípios do DUA, funcionam em conjunto, como um todo, sendo a divisão do cérebro um exercício académico que permite perceber melhor esta diversidade que caracteriza cada aluno no domínio da aprendizagem (Meyer et al., 2014).

A informação recolhida vai ao encontro do que é descrito na literatura, nomeadamente por Meyer et al. (2014), que refere que as redes de reconhecimento são colocadas num campo secundário no âmbito educativo em comparação com as redes afetivas e estratégicas que detêm um maior destaque. No entanto, os mesmos autores referem a necessidade de reverter esta postura por parte dos educadores e a tomada de consciência da variabilidade e complexidade destas redes poderá ter consequências nos ambientes de aprendizagem, pensados para aceder ao maior número de alunos.

Por outro lado, Jones (2021) defende que a representação se sobrepõe aos outros princípios do DUA, argumentando que, por exemplo, o envolvimento do aluno está intimamente ligado ao modo de representação da informação e se os órgãos sensoriais respondem a esse modo. Além disso, a persistência do aluno pode ser afetada se uma representação causar desconforto ou se mostrar muito exigente; uma apresentação auditiva pode impedir o envolvimento de um aluno se

o volume da apresentação for muito alto ou depender de um vocabulário desconhecido. Assim, a representação estende-se como a informação se move para além dos sentidos e para o processamento cognitivo. Mover as informações para o processamento cognitivo requer que os instrutores situem as informações de modo que os alunos possam entendê-las dentro de seus próprios sistemas culturais e de valores (ou seja, conhecimento e experiência anteriores).

Na realidade a inclusão implica que todos os alunos, mesmo os que se encontram nas margens, tenham a possibilidade de participar, aceder ao currículo e ter sucesso escolar, beneficiando sempre de um ensino de qualidade e mantendo o desafio. E este sentido da inclusão é um dos pressupostos do DUA. Assim, procurou-se ainda analisar se os participantes consideram que o DUA aumenta as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos mantendo o desafio. Sublinha-se que a maioria dos participantes concorda, 41.4% (n=53), ou concorda totalmente, 56.3% (n=72) que uma planificação universalmente planeada respeita as diferenças entre os alunos. Spooner et al. (2007) referem que quando os docentes planificam as aulas tendo por base os princípios do DUA e os quatro componentes do currículo (objetivos, avaliação métodos e estratégias), têm possibilidade de implementar um processo de ensino e aprendizagem que envolve de uma forma mais ativa todos os alunos.

Os participantes concordam, 53.1% (n=68), ou concordam totalmente, 43% (n=55) que os princípios do DUA servem de “bússola” para orientar a prática docente para ultrapassar as barreiras à aprendizagem dos alunos. Assim, os dados recolhidos permitem-nos inferir que os participantes têm uma interpretação adequada do DUA, dado que, segundo Jones (2021) os professores que evidenciam resistência na aplicação do DUA, têm uma interpretação errada do mesmo considerando que é uma abordagem metodológica para criar novos artefactos ou dominar novas tecnologias. O DUA convoca o corpo docente a simplificar – minimizar e desconstruir, retendo apenas uma pequena gama de artefactos, universalizando o acesso e as oportunidades de aprendizagem.

A percepção dos participantes acerca da eficácia da implementação do DUA, quando existe articulação entre o professor de educação especial e os professores titulares de turma/disciplina, permite-nos concluir que a maioria dos participantes concorda que esta é uma ação eficaz, 71.1% (n=91) concorda totalmente e 28.1% (n=36) concorda. Efetivamente os resultados apontam para a verdadeira essência do DUA que exige comunidades de professores para ser implementado. Tal como refere a investigação levada a cabo pelo CAST, este é um axioma do DUA, em que a aprendizagem resulta de uma comunidade flexível e solidária de professores, mas vai mais longe defendendo que esta comunidade implica alunos e sistema (Meyer et al. 2014). O'Shaughnessy (2021) refere que a colaboração entre professores pode desempenhar um papel fundamental na implementação do DUA, através da partilha de ideias das melhores práticas e na disseminação de informações sobre uma variedade de tópicos educacionais.

Assim, os participantes, na sua maioria, referem mesmo que concordam totalmente, 64% (n=82), ou concordam 34.4% (n=44) que só caminhando juntos podemos almejar uma escola para TODOS. Estes dados recolhidos vão ao encontro da posição de Novak (2016), que defende que ensinar exige construir a motivação e o aliciamento para a aprendizagem, envolve o conhecimento e estratégias implementadas com recurso a várias técnicas e exige a participação na comunidade, com colegas, famílias e direções. Novak (2016) refere ainda a necessidade de se criarem comunidades profissionais de aprendizagem (*professional learning community*), em que os professores trabalham de forma colaborativa: na definição de objetivos para a aprendizagem, implementam avaliações que visam eliminar barreiras e constroem recursos diversificados para otimizar a aprendizagem dos alunos que não conseguem aceder ao currículo, ou alunos com

habilidades excepcionais que necessitam de desafios adicionais. O DUA apela a uma mudança na perspetiva tradicional do professor. Nesta senda, Meyer et al. (2014), sublinham que professores e alunos do século XXI não possuem papéis fixos e estanques, pelo contrário, aceitam uma aprendizagem mútua em que os professores podem aprender com os alunos, e os alunos podem aprender uns com os outros, funcionando como um sistema dinâmico e complexo que está situado num determinado contexto, inserido socialmente.

Os dados recolhidos vão exatamente nesse sentido e corroboram esta posição amplamente difundida, nomeadamente pelo último relatório da UNESCO (2021), cujo título originalmente proposto era “together”, no sentido exatamente de reforçar não só a colaboração entre professores, mas também entre professores e alunos, entre alunos, entre escolas, entre comunidades e até entre nações. Num dos seus princípios basilares sobre a educação, proclama-se que a colaboração e o trabalho em equipa devem caracterizar a atuação dos professores.

Os participantes identificam diversos obstáculos convergindo na identificação das maiores barreiras. O primeiro argumento para a dificuldade em implementar o DUA baseia-se na falta de tempo para repensar novas estratégias, dado que os docentes se encontram assoberbados de trabalho, sendo assinalado por 70.3% (n=90) dos participantes. A dimensão das turmas é percecionada como um dos fatores que mais obstaculiza a implementação do DUA, reunindo grande consenso, 65.6% (n=84), seguido da falta de recursos, 52.3% (n=67). Não deixa de ser interessante que a falta de formação é também uma das barreiras referidas por 39.8% (n=51), ganhando ainda uma maior dimensão quando os participantes referem que não se sentem com conhecimentos suficientes para implementar o DUA e estratégias inovadoras, 24.3% (n=30). Outro dos argumentos assinalados é falta de trabalho colaborativo entre professores 39.1% (n=50), fator que decorre provavelmente dos dois primeiros argumentos assinalados que são o facto dos professores se encontrarem assoberbados de trabalho, muito dele que se prende com tarefas alheias à própria prática pedagógica e a dimensão das turmas, que causa dificuldades para abarcar a heterogeneidade que as caracteriza e a que é necessário dar resposta aula a aula, mas também por todo o trabalho pedagógico desde a correção de testes, trabalhos, etc. que daí decorre. A configuração das salas de aula, ainda enraizadas na visão industrial, em que o centro é o quadro negro com cadeiras organizadas para esse centro, revela desde já uma visão crítica dos participantes, 37.9% (n=48), que intuem que o DUA também implica mudar a própria estrutura da sala de aula, que tal como se apresenta é mais favorável a aulas expositivas, centradas no professor e não no aluno.

Os obstáculos que assumem menor adesão dos participantes são reveladores da perceção dos participantes relativamente à recetividade a práticas pedagógicas inclusivas. Estes dados residuais evidenciam que a maioria dos agentes educativos não se encontra nem desmotivado, nem precisa das lideranças para colocar mãos à obra e mudar a escola. A maioria dos participantes considera mesmo que a abertura dos alunos à mudança não é um fator grandemente obstaculizante. O que os participantes consideram digno de destaque é que podem ser os verdadeiros agentes de mudança, com mais formação que lhes permita, num trabalho colaborativo, encontrar estratégias para incluir todos os alunos e que a própria escola tem de se preparar para essa mudança, munindo-se de recursos e modificando as estruturas da sala de aula. Correia e Fernandes (2019, p.20) referem ainda a propósito das barreiras à inclusão que “Portugal continua a debater-se com a falta de recursos, principalmente humanos e com a colocação tardia de professores, bem como alguns problemas de organização escolar”.

O'Shaughnessy (2021) refere que as barreiras atitudinais são uma preocupação na implementação do DUA e de práticas pedagógicas inclusivas, associando ainda fatores como as que estão relacionadas com a gestão do tempo, o custo para proporcionar caminhos diversificados e a necessidade de o corpo docente se manter atualizado com as mudanças exigidas para práticas inclusivas. Abrantes (2021) refere que “o trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais é uma das áreas de desenvolvimento profissional que mais docentes portugueses (27%) reportam necessidades de formação (p.34)”.

O mesmo autor cita o relatório da OCDE (2019) em que na promoção da educação inclusiva “acresce a escassa formação dos docentes para trabalhar em contextos socioeducativos multiculturais“ (Abrantes, 2021, p. 34).

É ainda de sublinhar os participantes consideram que todas as áreas de competência do PASEO são promovidas pelo DUA e mesmo os valores mais baixos apontados rondam os 40%. As áreas de competência reconhecidas no referido Perfil, tais como o pensamento crítico e criativo, o relacionamento interpessoal, o bem-estar e saúde, entre outras, segundo Abrantes (2021), podem ser entendidas como demasiado subjetivas, uma vez que ainda não existem metodologias estabelecidas para a sua promoção e avaliação, nas escolas, o que constitui um desafio à sua afirmação.

Para além desta análise descritiva, foi ainda possível fazer a análise inferencial das hipóteses enunciadas.

Relativamente à hipótese 1 verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ($p=0.019$) na perceção de que os métodos inclusivos são mais eficazes do que os métodos tradicionais, em função do tipo de participante, visto que os professores do ensino regular (Posto Médio=37.79) apresentam um maior grau de discordância comparativamente com os professores de educação especial (Posto Médio=49.50).

Naturalmente, na construção da escola inclusiva todos os professores são uma peça fundamental na determinação de que a abordagem “tamanho único” ceda o seu lugar a um currículo flexível e personalizado, garantindo a participação, o acesso ao currículo e o sucesso escolar de todos os alunos. Para tal, todos os professores devem munir-se de conhecimentos científicos e estratégias pedagógicas que garantam essa inclusão. Mas por defeito de formação, esta sensibilidade é mais profunda nos professores de educação especial que têm um tríplice papel: especialista, articulador e dinamizador, assumindo-se como essenciais no processo de flexibilidade curricular. Neste sentido, os dados recolhidos parecem ser consentâneos com a assunção do papel do professor de educação especial na sua verdadeira essência.

No que concerne à Hipótese 2 enunciada, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.008$) na perceção de que as práticas pedagógicas inclusivas respeitam a diferenças entre os alunos, evidenciando-se que os professores são mais concordantes (Posto Médio= 86.57) e os estudantes de mestrado demonstram uma menor concordância (Posto Médio= 55.85). Estes resultados podem causar alguma estranheza inicial, fazendo sugerir que os professores com experiência são mais abertos às práticas pedagógicas inclusivas do que os estudantes de mestrado. Na realidade, Perrenoud (2001) considera que uma das falhas nas reformas educativas resultam de não se fazer associar essas reformas à formação inicial de professores, oferecendo e desenvolvendo as competências necessárias. Perrenoud (2001, p. 164) sugere que a formação inicial se volte para o sentido político com o objetivo de “colocar os professores iniciantes no mesmo tom, até mesmo proporcionar-lhes um avanço sobre o corpo docente já instalado; reforçar a credibilidade do discurso de reforma”. Mas o que se verifica, pelo estudo aqui implementado, é que efetivamente o “tom” dos professores e dos estudantes de mestrado é

diferente e que os primeiros, muito provavelmente, devido à experiência e à formação contínua acumulada, revelam uma posição de maior comprometimento com metodologias mais inclusivas para atender às necessidades de cada aluno.

Gonçalves (2018) afirma que, perante o novo manancial legislativo, é necessária mais formação e desenvolvimento de novas competências. Mas recomenda “(...) então que se opte por metodologias de formação em ação, em contexto colaborativo, que associem a teoria à prática, que integrem o processo formativo na realidade e necessidades de cada contexto específico” (p.52).

A gestão e a organização do processo de ensino e aprendizagem e a relação pedagógica são fundamentais para o desenvolvimento da escola inclusiva e, nesse sentido, é fundamental aprofundar esta relação dialógica quer na formação inicial, quer na formação contínua de professores (Madureira, 2018).

Na Hipótese 3 verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ($p=0.021$) na perceção de que as práticas pedagógicas inclusivas possibilitam aos alunos demonstrar o que aprenderam, em função do tipo de participante professor do ensino regular (Posto médio=37.86) e professor de educação especial (Posto médio=49.35). Os dados apresentados não são consentâneos com o verdadeiro espírito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que propõe que se esbatam os limites entre a educação especial e o ensino regular, bem como os limites nas funções e competências dos respetivos docentes (Lopes & Oliveira, 2021). No entanto, este é ainda um caminho a ser desbravado, apesar de ser possível verificar nas escolas uma preocupação acrescida com a avaliação formativa e diversificação dos instrumentos de avaliação, abandonam-se progressivamente o teste escrito como instrumento exclusivo para avaliação, subsiste ainda alguma resistência dos professores do ensino regular na personalização da forma como o aluno pode demonstrar o que aprendeu.

Revelaram-se igualmente diferenças estatisticamente significativas ($p=.046$) na perceção da recetividade dos alunos a práticas inclusivas, em função da categoria etária dos participantes, dado que os participantes com mais de 45 anos apresentam um maior grau de concordância (Posto Médio=67.75) comparativamente com os participantes mais novos (Posto Médio=56.95), corroborando-se a Hipótese 4. Evidenciaram-se ainda diferenças estatisticamente significativas (0.001) na perceção de que os alunos poderão estar recetivos a práticas inclusivas entre professores e estudantes de mestrado. Os professores apresentam maior grau de concordância (Posto Médio=69.2) comparativamente com os alunos de mestrado (Posto Médio=50.75).

A análise dos resultados alcançados na Hipótese 4 e na Hipótese 5 é semelhante, dado que, à partida, também são os professores que se enquadram numa faixa etária superior à dos estudantes de mestrado, pelo que vão ao encontro da posição de Perrenoud (2001) relativamente à formação inicial e aos professores já incluídos no sistema educativo, que perspetivam visões dissonantes. De acordo com Heredero (2019), para que consigamos desenvolver um currículo universalmente acessível é necessário que os professores desenvolvam uma nova relação com as suas práticas e metodologias em sala de aula com base na consciencialização e formação. Os estudos de Spooner (2007) e de Nunes e Madureira (2015) demonstram que formações introdutórias ao DUA favoreceram a implementação de estratégias inclusivas e a criação de conteúdos de aprendizagem acessíveis a todos os alunos. Muito provavelmente a visão dissonante entre os participantes mais velhos e mais novos e entre professores e alunos de mestrado está exatamente na formação, na experiência pedagógica e até na assimilação deste novo paradigma com que os professores se confrontam diariamente nas escolas. Portanto, estes fatores poderão explicar a visão de aceitação dos alunos a estas metodologias mais inclusivas, porque os professores, muito provavelmente, já

implementaram, já experimentaram e puderam constatar os resultados. Heredero (2019) refere ainda que a aplicação do DUA em contextos educativos é bastante crescente, embora não tenhamos muitos estudos.

Foi igualmente possível verificar a hipótese 6 em que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.035$) na perceção de que os alunos poderão estar recetivos a práticas inclusivas em função do tipo de professor (ER e EE), visto que os professores de educação especial apresentam um maior grau de concordância (Posto Médio=48.25) comparativamente como os professores do ensino regular (Posto Médio=38.37). As diferenças detetadas centram-se, provavelmente, nos mesmos fatores que explicam as diferenças entre alunos de mestrado e professores. Claramente, os professores de educação especial possuem uma formação especializada e formação contínua obrigatória na área inclusiva, o que acaba por se traduzir em mais experiência nestes contextos inclusivos e verificar a recetividade dos alunos a práticas inclusivas. Não podemos esquecer que todos os professores das escolas são professores de educação inclusiva e a missão dos professores de educação especial preconiza a evolução desta dimensão, tornam todos os professores, professores inclusivos.

CONCLUSÕES

Uma escola de qualidade só o é efetivamente se se alicerçar no pressuposto de que “nenhum aluno fica para trás”, proporcionando as melhores oportunidades para TODOS. Para tal, é necessário identificar e eliminar barreiras e promover o acesso ao currículo, a participação e o sucesso de todos os alunos, garantindo a igualdade de oportunidades, o seu desenvolvimento global e o combate a qualquer tipo de discriminação.

A intervenção educativa deve assentar na persecução de uma escola flexível, plural e respeitadora das diferenças individuais dos alunos, quanto ao ritmo de aprendizagem, interesses, motivações, capacidades e necessidades de cada um, não numa perspetiva de uniformização do currículo e exclusão, mas sim, de inclusão e democratização. Tal determinação só é possível com a operacionalização de um currículo flexível, no compromisso de levar a que o PASEO seja atingido por todos, através de um conjunto integrado e organizado de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Medidas Universais, Seletivas e Adicionais), considerando os aspetos académicos, comportamentais, sociais, emocionais e ambientais do aluno, na avaliação para a aprendizagem.

Na resposta a este novo paradigma da escola é necessário encontrar uma multiplicidade de abordagens pedagógicas que respondem aos padrões previsíveis da variabilidade dos alunos. Destarte, o DUA e a abordagem multinível podem constituir as respostas metodológicas capazes de criar um currículo flexível, promotor do sucesso escolar de todos os alunos e que sejam, acima de tudo, adequadas, motivadoras e inclusivas incentivando os alunos a desenvolver os seus talentos e as suas verdadeiras paixões. É exatamente a necessidade de responder às transformações da escola atual, nomeadamente no âmbito da educação inclusiva, que exige que o professor reflita sobre as suas práticas para se tornar um agente de mudança e promotor do sucesso das reformas educativas.

As potencialidades do DUA têm sido amplamente divulgadas e implementadas em vários países, no entanto, os dados recolhidos sobre a familiaridade com os princípios do DUA leva-nos a questionar o que é que na realidade portuguesa está a impedir que se estandardize, que se criem nas escolas verdadeiras comunidades de aprendizagem, que se implementem alternativas às aulas

exclusivamente expositivas, que se criem oportunidades para todos, sem baixar a exigência e se garanta que se exigiu a todos o máximo que cada um pode dar.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2021). Educação Inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa De Educação*, 34(2), 25–41. <https://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- Armstrong, F. (2014). *Educação inclusiva: Culturas escolares, ensino e aprendizagem*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- CAST (2023). *About Universal Design for Learning*. <https://www.cast.org/impact/2universal-design-for-learning-udl>
- CAST (2018). *Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem versão 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Castro, R., & Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza*. RIL editores Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Correia, A., & Fernandes, P. (2019). *A educação especial e inclusiva em Portugal*. <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/125798/2/380170.pdf>
- Couros, G., & Novak, K. (2019). *Innovate Inside the Box: Empowering Learners Through UDL and the Innovator's Mindset*, Impress.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5-20. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>
- Gonçalves, M. (2018). *Educação Inclusiva: Desafios, IDEA's e boas práticas*. Sinapis Editora. https://idea.conceitos4all.net/Docs/Educacao_Inclusiva.pdf
- Herederó, E. (2019). Currículo inclusivo: La respuesta del DUA Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista de Estudios Curriculares*, 10(2), 39-51.
- Jones, D. (2021). Untangling Literacies: Accessible Digital Slides and Syllabi in the Graduate Classroom. In, F. Fovet, (2021). *Handbook of research on applying Universal Design for Learning across disciplines: Concepts, case studies, and practical implementation* (pp. 72-96). IGI Global.
- Levinas, E. (1971). *Totalité et infini*. Kluher.
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2021) Educação inclusiva em Portugal: Desenvolvimento profissional docente, condições de trabalho e eficácia instrucional. *Education Sciences*. 11, 169.
- Madureira, I. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem e pedagogia inclusiva – Sua pertinência na escola atual. In E. Mendes, M. Almeida, & L. Cabral (Org.), *Perspectivas internacionais da educação especial e educação inclusiva* (pp. 35-51). Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.
- Meyer, A., & Rose, D. H. (2005). The future is in the margins: The role of technology and disability in educational reform. In D. H. Rose, A. Meyer, & C. Hitchcock (Eds.), *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies* (pp. 13-35). Cambridge.
- Murawski, W., & Scott, K. (Eds.). (2019). *What really works with Universal Design for Learning*. Corwin Press.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 5(2), 126 – 143. <http://hdl.handle.net/10400.21/5211>
- O'Shaughnessy, T. (2021). Universal Design for Learning and accessibility: A practitioner approach. In F. Fovet (Ed.), *Handbook of research on Applying Universal Design for Learning across disciplines: Concepts, case studies, and Practical implementation* (pp. 25-46). IGI Global.
- Quaglia, B. W. (2015). Planning for student variability: Universal design for learning in the music theory classroom and curriculum. *A Journal of the Society for Music Theory*, 21(1), 1-21.
- Ralabate, P. (2016). *Your UDL lesson planner: The step-by-step guide for teaching all learners*. Paul Brookes Publishnig.

- Rapp, W. (2014). *Universal Design for Learning in action: 100 ways to teach all learners*. Paul Brookes Publishnig.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: Reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. ASCD. <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/>
- Spooner, F., Baker, J., Harris, A., Ahlgrim-Delzell, L., & Browder, D. M. (2007). Effects of training in universal *design* for learning on lesson plan development. *Remedial and special education*, 28(2), 108-116. <https://doi.org/10.1177/07419325070280020>

Perceções de mulheres portuguesas com Perturbação do Espectro do Autismo sobre inclusão

Perceptions of Portuguese women with Autism Spectrum Disorder about inclusion

Andreia Gonçalves, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viseu; Associação de Solidariedade Social de Lafões (ASSOL)

pv22845@esev.ipv.pt

Paula Xavier, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viseu; CI&DEI

paulaxavier@esev.ipv.pt

Resumo

As mulheres com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) confrontam-se com diferentes barreiras à sua inclusão social, verificando-se uma escassez de literatura científica em torno da sua situação. Neste sentido, esta investigação, que contou com a participação de 13 mulheres portuguesas com PEA, com uma média de idades de 28,38 anos ($DP=4,27$), teve como objetivos compreender as suas perceções sobre a inclusão, identificar as barreiras sociais experienciadas e conhecer as recomendações de melhoria das participantes para a concretização da inclusão. Assim, este estudo qualitativo do tipo exploratório descritivo recorreu à entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados, de modo a permitir uma maior compreensão das vivências e perceções das participantes. Mesmo identificando alguns progressos, a perceção de descredibilização do diagnóstico e de falta de conhecimento sobre as características da mulher com PEA, pelos profissionais, o excesso de estímulos sensoriais em espaços públicos, as expectativas de género que recaem sobre os comportamentos das mulheres, com e sem PEA, desde a infância, as dificuldades no acesso ao emprego, incluindo as entrevistas, o desconhecimento e insensibilidade da sociedade sobre a PEA e o pouco apoio percebido por parte do Serviço Nacional de Saúde foram as principais barreiras à inclusão identificadas pelas entrevistadas. As participantes propuseram algumas recomendações para que mulheres com PEA consigam sentir-se mais incluídas na sociedade, como um maior suporte técnico/especializado para pessoas adultas com PEA, a existência de acomodações no contexto laboral e nas entrevistas de emprego, mais investimento da sociedade em conhecimento sobre a PEA e a necessidade do diagnóstico precoce, em particular nas meninas/mulheres. Deste modo, entende-se a importância de dar voz às pessoas com PEA para que exponham os desafios e obstáculos vivenciados no seu quotidiano, bem como para que tenham a possibilidade de sugerir alternativas que melhorem a sua qualidade de vida. É também fundamental que técnicos de educação, apoio social e saúde invistam na sua formação contínua e apoiem na sensibilização sobre a PEA nas pessoas adultas, nomeadamente em mulheres, em Portugal, de modo a promoverem uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo, Mulheres, Inclusão.

Abstract

Women with Autism Spectrum Disorder (ASD) face various barriers to social inclusion, and there is a noticeable lack of scientific literature addressing their situation. This research, which involved 13 Portuguese women with ASD, with an average age of 28,38 years ($SD=4.27$), aimed to understand their perceptions of inclusion, identify the social barriers they experience and gather their recommendations for improving inclusion. This exploratory-descriptive qualitative (EDQ) research used semi-structured interviews as the data collection method to allow a deeper understanding of the participants' experiences and perceptions. Despite acknowledging some progress, the participants identified several key barriers to inclusion: the discrediting of their diagnosis and lack of understanding of the characteristics of women with ASD by professionals; the overload of sensory stimuli in public spaces; gender expectations imposed on women, both with and without ASD, from childhood; difficulties in accessing employment, including job interviews; society's lack of awareness and sensitivity about ASD; and the limited support perceived from the National Health Service. The participants proposed some recommendations to help women with ASD feel more included in society, such as increased technical/specialized support for adults with ASD, workplace accommodations and adjustments in job interviews, greater societal investment in knowledge about ASD, and the need for early diagnosis, particularly in girls/women. Therefore, it is understood that it is crucial to give voice to people with ASD so they can highlight the challenges and obstacles they face in their daily lives and suggest alternatives to improve their quality of life. Additionally, it's essential for education, social support, and healthcare professionals to invest in their ongoing training and raise awareness about ASD in adults, particularly in women, in Portugal, to promote a more inclusive society.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Women; Inclusion.

1. ENQUADRAMENTO

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma perturbação do neurodesenvolvimento que se caracteriza por défices persistentes na interação e comunicação social, transversais a diversos contextos, assim como por padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (American Psychiatric Association [APA], 2014; Antunes et al., 2021). Esta perturbação é diagnosticada sobretudo em rapazes (APA, 2014; Leitão, 2021). Uma vez que as raparigas e mulheres com PEA podem apresentar sintomas ligeiramente diferentes (Green et al., 2019; Leitão, 2021), tal poderá traduzir-se numa situação de subdiagnóstico ou até em diagnósticos já na idade adulta (Lai et al., 2017; Wilkinson, 2008).

Apesar da crescente consciencialização e investigação internacional sobre a perturbação nas raparigas e mulheres, ainda se verifica uma escassez de literatura científica em torno da sua situação (Bargiela et al., 2016; Green et al., 2019; Soares et al., 2023), nomeadamente em Portugal.

O diagnóstico de PEA em mulheres

Face à probabilidade das raparigas serem diagnosticadas em idades mais avançadas, em comparação com os rapazes (Wilkinson, 2008), as mesmas poderão enfrentar desafios específicos, nomeadamente ao nível da saúde mental, uma vez que estes estão potencialmente relacionados com o stress derivado da tentativa de adaptação à sociedade (Lai et al., 2017).

Neste sentido, Sa e Paschoal (2019) sugerem que “[a]s referências heteronormativas binárias não são capazes de responder às particularidades neuro diversas que os autistas apresentam em seus comportamentos. Em consequência as mulheres autistas são estigmatizadas, discriminadas e invisibilizadas” (p. 32). Ou seja, haverá singularidades a considerar nas mulheres com PEA, tanto no que respeita à manifestação dos sintomas – uma vez que existe a possibilidade de apresentarem sintomas ligeiramente diferentes quando comparadas com os homens com a mesma perturbação (Green et al., 2019) -, “mas também em termos da sua reação à diferença” (Leitão, 2021, p. 175), dado que uma das diferenças em relação ao género masculino é a subtilidade com que as mulheres tendem a manifestar as suas características (Leitão, 2021). De acordo com Wilkinson (2008), esta diferença na manifestação de características entre raparigas/mulheres e rapazes/homens pode levar à negligência das primeiras, podendo, por esse motivo, não receber os serviços e apoios adequados.

De acordo com a literatura científica da área, existem diversos fatores que alimentam esta discrepância, podendo ser não apenas de ordem genética, mas também decorrer “[d]o estereótipo do comportamento feminino e masculino, a subtilidade na expressão das características e a capacidade das raparigas em camuflar as mesmas, e outras perturbações que mascaram o problema essencial” (Leitão & Terra, s.d., p. 2). Importa, contudo, ressaltar que apesar desta camuflagem estas pessoas mantêm a dificuldade em construir novas relações ou manter antigas, interagir com quem não conhecem, gerir mudanças na sua rotina, integrar-se em novos grupos, participar e iniciar conversas, bem como em aceitar ou recusar convites para determinados eventos, podendo todas estas características contribuir para o aumento de ansiedade clinicamente significativa (Leitão & Terra, s.d.).

A Inclusão de mulheres com PEA

A Inclusão remete para um processo de criação de ambientes que valorizam a diversidade de necessidades, abordagens, perspetivas e vivências, focalizando as qualidades e capacidades de todos os indivíduos, de modo que todos/as se possam expressar na sua totalidade enquanto seres humanos (APA, s. d.). No entanto, as mulheres com PEA confrontam-se com diferentes barreiras

à sua inclusao social (Sa & Paschoal, 2019; Sedgewick et al., 2019). E esta constataçao surge não apenas na literatura científica da área, mas também, e num sentido mais lato, no artigo 6.º da Convençao sobre os Direitos das Pessoas com Deficiencia, ratificada por Portugal em 2009 (Resoluçao da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30/07), onde se pode ler que “as mulheres e raparigas com deficiencia estão sujeitas a discriminaçoes múltiplas e, a este respeito, devem [ser tomadas] medidas para lhes assegurar o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”, ou seja, de modo que seja garantida a sua inclusao.

Nesse sentido, é crucial que as mulheres com PEA sejam ouvidas, pois as suas perspectivas são fundamentais para o conhecimento de praticas mais inclusivas e representativas, uma vez que são as suas experiencias que permitem a elaboraçao de soluçoes que realmente permitam a sua inclusao.

Tendo por base este enquadramento, o presente estudo teve como questao de partida (Gonçalves, 2010), a seguinte: *Quais as perceçoes de mulheres portuguesas com Perturbaçao do Espectro do Autismo sobre inclusao?*

Os objetivos passaram por:

- 1) Compreender as perceçoes de mulheres com PEA sobre inclusao;
- 2) Identificar as barreiras sociais experienciadas por mulheres com PEA;
- 3) Conhecer as recomendaçoes de melhoria para a concretizaçao da inclusao, na perspectiva de mulheres com PEA.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho integra um projeto de investigaçao mais alargado levado a cabo pela primeira autora no âmbito do trabalho final de Mestrado e orientado pela segunda autora (Gonçalves, 2024). Trata-se de um estudo de natureza qualitativa (Coutinho, 2018), de tipo exploratório e descritivo (Amado, 2016), onde se pretendeu dar voz a mulheres com PEA para que as suas experiencias e sugestoes sejam ouvidas e reconhecidas, potencializando, deste modo, a sua inclusao e contribuindo, também, para o aumento do conhecimento sobre o tema.

Participantes

As participantes deste estudo foram reunidas com base numa amostragem de conveniencia (Coutinho, 2018). A seleçao teve por base o contacto inicial com associaçoes representativas desta populacao em Portugal, como a Associaçao Portuguesa Voz do Autista e a Vencer Autismo, que, através de emails e newsletters divulgaram o estudo. Nesse seguimento, as pessoas interessadas contactaram a primeira investigadora através de email, demonstrando interesse em participar no estudo. Adicionalmente, o estudo também foi divulgado nas redes sociais Facebook e Instagram, o que permitiu chegar a mais participantes. Além disso, algumas participantes também foram contactadas através da rede de contactos da primeira investigadora, uma vez que a mesma tinha conhecimento que se enquadravam nos critérios de inclusao delineados para esta investigaçao, designadamente a nacionalidade portuguesa e o diagnóstico de PEA estabelecido por técnicos especializados.

Inicialmente, tinha-se estabelecido que as participantes deveriam ter idades entre 20 e 35 anos, visto que, assim, se poderia perceber ou não, o eventual diagnóstico tardio retratado na revisao de literatura deste projeto. No entanto, também foi incluída uma mulher com 38 anos que mostrou interesse em participar. Deste modo, chegou-se a um grupo de 13 pessoas com uma média de idades de 28,38 anos ($DP=4,27$), sendo a idade mínima 23 anos e a idade máxima 38

anos (Tabela 1).

Tabela 1
Dados sociodemográficos das participantes (N=13)

Característica	<i>n</i>	%
Nacionalidade		
Portuguesa	13	100
Habilitações académicas		
12.º Ano	2	15,4
Licenciatura	6	46,1
Mestrado	5	38,5
Situação profissional		
Empregada	5	38,4
Desempregada	3	23,1
Estudante	3	23,1
Trabalhadora-estudante	2	15,4
Estado civil		
Solteira ^a	11	84,6
Casada	1	7,7
União de facto	1	7,7
Agregado familiar		
Sozinha	2	15,4
Com o/a companheiro/a	4	30,8
Com o/a companheiro/a e filhos/as	2	15,4
Com os pais/irmãos/avós	4	30,8
Avós	1	7,7

Nota. ^a O termo “Solteira” refere-se às participantes que não se identificaram como casadas ou em união de facto, embora se incluam as que possam ter/viver com algum/a companheiro/a.

Na Tabela 1 pode observar-se que as 13 mulheres são de nacionalidade portuguesa e têm habilitações académicas ao nível da Licenciatura (46,1%; $n=6$), seguindo-se o grau de mestre (38,5%; $n=5$) e o 12.º ano de escolaridade (15,4%; $n=2$). Também se pode verificar que a situação profissional das mesmas é diversa, sendo que 38,4% ($n=5$) se encontram empregadas, 23,1% ($n=3$) estão desempregadas, outras 23,1% ($n=3$) são estudantes e 15,4% ($n=2$) são trabalhadoras-estudantes.

Além disso, na Tabela 1 também se constata que 84,6% ($n=11$) das participantes são solteiras, estando apenas uma participante em união de facto e outra casada (7,7%, respetivamente). No que respeita à composição do agregado familiar, 30,8% ($n=4$) das participantes moram com o/a companheiro/a, outras 30,8% ($n=4$) vivem com pais/irmão/avós, 15,4% ($n=2$) moram sozinhas, novamente 15,4% ($n=2$) com o/a companheiro/a e filhos/as e apenas uma participante vive com avós (7,7%; $n=1$).

Importa ainda referir que a idade média das participantes aquando do diagnóstico era de 24,37 anos ($DP=7,66$). Apenas uma recebeu o diagnóstico antes dos 10 anos, ao passo que duas

foram diagnosticadas entre os 10 e os 19 anos, seis entre os 20 e os 29 anos e cinco aos 30 ou mais anos. Ressalve-se que uma das participantes foi diagnosticada em dois momentos diferentes.

Instrumentos

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi a entrevista semiestruturada. A escolha da mesma deveu-se ao facto de se traduzir num instrumento capaz de captar as variadas descrições e interpretações que os indivíduos possuem acerca de um determinado contexto ou vivência (Meirinhos & Osório, 2010). Além disso, a entrevista semiestruturada obedece a uma lógica de estrutura mais flexível, que concede ao entrevistado uma maior liberdade de respostas, visto que contempla perguntas abertas e fechadas (Minayo, 2010, citado por Batista et al., 2017).

Procedimentos

O guião da entrevista semiestruturada foi construído com base nos objetivos gerais do estudo e na revisão da literatura científica da área, incluindo a que diz respeito à forma como os estudos que têm como público-alvo as próprias pessoas com PEA devem ser desenhados e conduzidos (Courchesne et al., 2022; Norris & Maras, 2022). Também foi consultado o “Guia para o Investigador em Autismo”, da Associação Portuguesa Voz do Autista (s.d.), para garantir a inclusão e acessibilidade do guião. Entre as recomendações, incluem-se a formulação de perguntas sem negações, o uso (se necessário/solicitado) de comunicação aumentativa e alternativa e imagens para facilitar a compreensão (Courchesne et al., 2022), evitando perguntas totalmente abertas e sem suporte (Norris & Maras, 2022). É ainda importante que seja dado o tempo necessário para processar a informação e que o toque seja evitado, além de ser conveniente que as questões sejam previamente partilhadas com os/as entrevistados/as (Associação Portuguesa Voz do Autista, s.d.). Além disso, após o primeiro esboço do guião, foram ainda contactadas duas mulheres com PEA com o intuito de darem sugestões de melhoria para o guião, de modo a garantir a acessibilidade das entrevistas. Estas pessoas não integraram a amostra.

Antes de cada entrevista, foi obtido o consentimento das participantes para a realização e gravação das entrevistas.

Relativamente à realização das entrevistas propriamente dita, quatro participantes referiram preferir responder por escrito e, posteriormente, enviar as respostas à entrevistadora. Quanto às restantes, apenas uma entrevista foi realizada presencialmente a pedido da participante, sendo que oito participantes preferiram ser entrevistadas por videochamada, via Zoom. A duração média das entrevistas foi de 85 minutos, sendo que a duração máxima foi de 125 minutos e a mínima de 49 minutos.

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas com o auxílio da plataforma de inteligência artificial *Reshape*. Posteriormente, procedeu-se à leitura das transcrições juntamente com a audição da gravação áudio para verificar a exatidão da informação transcrita.

Para a análise dos dados, recorreu-se à Análise de Conteúdo, por se tratar de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44), cujo objetivo passa pela “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2016, p. 44).

Optou-se por uma categorização mista, combinando a análise dedutiva (com categorias previamente estabelecidas) e indutiva (emergentes durante a análise) (Mayring, 2014). Posto isto,

a categorização/codificação dos dados das entrevistas foi realizada com auxílio do software MaxQDA e discutida com a orientadora do trabalho.

3. RESULTADOS

Apresentação dos Resultados

Na Tabela 2, relativa às percepções sobre inclusão de mulheres com PEA, encontram-se agregadas as seguintes categorias: “Consciência acerca da inclusão social”, “Melhorias percebidas”, “Barreiras percebidas” e “Recomendações e soluções propostas”, com o intuito de sistematizar as percepções e experiências das participantes relativamente à inclusão, tal como previsto nos objetivos do estudo.

Tabela 2

Percepções sobre inclusão (N=13)

Categoria	Subcategoria	Ref.	Participantes
Consciência acerca da inclusão social	Existência de inclusão (n=2)	4	E5; E6
	Inexistência de inclusão (n=7)	14	E3; E4; E7; E8; E9; E11; E12
Melhorias percebidas	Maior conhecimento/ sensibilidade da sociedade face ao tema (n=3)	7	E1; E2; E9
Barreiras percebidas	Descrédibilização do diagnóstico/falta de conhecimento sobre as características da mulher com PEA (n=5)	8	E2; E6; E7; E8; E10
	Excesso de estímulos sensoriais em espaços públicos (n=2)	3	E3; E11
	Expectativas de género que recaem sobre as mulheres com PEA desde crianças (n=1)	5	E3
	Dificuldades no acesso ao emprego / entrevistas de emprego (n=1)	2	E4
	Preconceitos, pouca compreensão/conhecimento/sensibilidade sobre a PEA (n=6)	13	E5; E6; E7; E10; E11; E13
	Desconhecimento dos próprios direitos (n=1)	2	E6
	Pouco apoio do Serviço Nacional de Saúde (n=2)	4	E10; E11
	Barreira linguística (n=1)	1	E6
Recomendações e soluções propostas	Mais apoio técnico para adultos com PEA (n=5)	11	E2; E3; E4; E7; E13
	Mais acomodações no emprego/ entrevistas de emprego (n=1)	1	E3
	Conhecimento da PEA pela sociedade (n=2)	4	E7; E10
	Diagnóstico mais precoce (n=1)	1	E8

De acordo com a Tabela 2, no que diz respeito à consciência que as participantes têm acerca da sua inclusão social, apesar de duas sentirem que existe inclusão (n=2; ref.=4) nas suas vidas

pessoais - e.g., “sinto-me incluída através dos poucos amigos que tenho e politicamente” (E5) -, a maioria refere-se à inexistência de inclusão ($n=7$; ref.=14): “Como mulher que faz parte da comunidade LGBT(+...) com diagnóstico de duas perturbações com manifestações socio-comportamentais e a nível de personalidade, não, não me sinto completamente incluída na sociedade” (E11); “A sociedade fala muito de inclusão, mas não sabe ao certo o que significa esta palavra” (E12). Uma das mulheres referiu mesmo que apenas está integrada em meios frequentados por pessoas neurodivergentes (termo usado pelas participantes), nomeadamente com PEA, não sentindo uma inclusão efetiva na sociedade, talvez por ainda não existir uma abertura por parte de todos para conhecerem a diversidade funcional através da voz das próprias pessoas: “Sinto-me incluída na sociedade autista. Na sociedade como um todo é complicado” (E7).

Quanto às melhorias percebidas pelas mulheres entrevistadas face ao modo como a sociedade percebe a PEA (Tabela 2), apenas três deram a sua opinião. Porém, a única melhoria percebida pelas mesmas tem a ver com um aumento do conhecimento e da sensibilidade da sociedade face ao tema ($n=3$; ref.=7): e.g., “antigamente as pessoas achavam que eras retardada. Agora as pessoas, se me virem com um tiquezito, não ligam” (E1); “agora já se fala cada vez mais de autismo, as pessoas já começam a ter cada vez mais consciência do que é o autismo e como é que ele se manifesta” (E2). No entanto, será que outras mulheres têm a mesma percepção? E será que apenas o referido aumento do conhecimento/sensibilidade da sociedade garante a inclusão das mulheres com PEA? Vejamos a análise da categoria seguinte.

Contrariamente ao referido na categoria anterior, foram mais frequentes as referências das participantes a barreiras (Tabela 2), com destaque para os preconceitos, pouca compreensão, conhecimento e sensibilidade sobre a PEA ($n=6$; ref.=13), dando conta até que os estudos portugueses sobre a temática ainda são escassos, sendo estes essenciais no combate à desinformação e preconceitos: e.g., “lá fora há muito mais conhecimento do que existe hoje em dia em Portugal” (E7); “Eu acho é que não há conhecimento sobre o assunto” (E10); “É importante as pessoas não criarem pré-conceitos em relação à forma como nos vestimos, movemos ou falamos” (E13). A par disso, algumas participantes também entendem que existe uma descredibilização do diagnóstico da mulher com PEA, bem como a falta de conhecimento sobre as características da mesma ($n=5$; ref.=8), talvez, uma vez mais, devido aos poucos estudos nacionais sobre a mulher com PEA: e.g., “às vezes olham para pessoas como nós e acham que nós estamos a exagerar ou dizem-nos que não parecemos autistas” (E2). Nesta mesma subcategoria, houve ainda quem frisasse a falta de consciência da sociedade acerca das diferentes particularidades que caracterizam a mulher e o homem com PEA, como fizeram as entrevistadas E7 e E8, aspeto que retratam como uma das formas de desigualdades de género vivenciada no seu quotidiano: “incluir mulheres não é achar que elas são fotocópias dos homens; passa por compreender quais as condições em que as mulheres são iguais e quais as condições em que são diferentes. Depois pode[re]mos falar da inclusão das mulheres autistas” (E7); “acho que a barreira principal para a inclusão de mulheres com PEA é ainda não haver consideração sobre as necessidades das mulheres, ao mesmo nível que já existe pelas dos homens” (E8). Além disso, outra participante que também havia referido sentir a desigualdade de género em diferentes contextos da sua vida mencionou as expectativas de género que recaem sobre as mulheres com PEA desde crianças ($n=1$; ref.=5) como uma das barreiras à inclusão das mulheres com PEA: “a maior parte das mulheres autistas crescem a aprender já a lista das regras daquilo que elas devem ser e daquilo que elas não devem ser” (E3).

Outra barreira identificada relaciona-se com a percepção de pouco apoio por parte do

Serviço Nacional de Saúde ($n=2$; ref.=4), tanto no que respeita ao insuficiente suporte técnico especializado, como à falta de sensibilidade do serviço para permitir acomodações simples para pessoas com PEA, como a presença de um acompanhante: “em termos de condições do Serviço Nacional de Saúde, acho que qualquer pessoa que tenha autismo devia ter a ajuda que precisaria e não tem” (E10); “Especificamente relacionado com a PEA, não me sinto incluída quando não permitem que leve acompanhante a um médico por exemplo (situação que me deixa bastante desconfortável e muitas vezes com mutismo pontual)” (E11).

Também o excesso de estímulos sensoriais em espaços públicos ($n=2$; ref.=3), foram descritos como sendo uma barreira à inclusão. As participantes em questão (E3 e E11) demonstraram-se desconfortáveis face ao excesso de estímulos sensoriais encontrados em determinados contextos: e.g., “ir ao shopping e passar naquelas lojas de perfumes, [em] que o cheiro de perfumes está cá fora e tem aquelas luzes todas brilhantes... não me sinto assim muito incluída” (E3).

Além das barreiras já mencionadas, foram ainda destacadas outras. No caso da participante E4, esta refere que sente dificuldades no acesso ao emprego e entrevistas de emprego ($n=1$; ref.=2), afirmando que quando os empregadores “veem alguém com deficiência, ou vais para o fim da lista, ou dizem-te só, "Depois chamamos-te", mas nunca mais dizem nada” (E4), provavelmente devido a preconceitos e estereótipos acerca da perturbação. Já a entrevistada E6 salienta mais dois entraves para a inclusão das mulheres com PEA, principalmente para as que moram fora do seu país de origem, como é o seu caso, sendo estes o desconhecimento dos próprios direitos ($n=1$; ref.=2) - e.g., “não faço ideia do que é que significa ter autismo aqui [no país onde vive], do que é que eu posso usufruir, [com] quem é que eu posso contar e quem é que me vai perceber” (E6) - e a barreira linguística ($n=1$; ref.=1), que, naturalmente, também poderá ser um obstáculo para outras pessoas que sejam emigrantes: “Sinto que tenho zero apoio a nível social por causa da barreira linguística. Porque eu preciso de qualquer coisa que tenha por base o inglês” (E6).

No seguimento das categorias analisadas até ao momento, algumas participantes propuseram recomendações e sugestões para que a sociedade possa ser mais inclusiva (Tabela 2). A sugestão que mais se destaca refere-se a mais apoio técnico para adultos com PEA ($n=5$; ref.=11), visto que é provável que exista uma redução significativa do mesmo aquando da saída da escola: e.g., “à medida que vamos envelhecendo, parece que as pessoas acham que nós ficamos curados do autismo, quando é uma coisa para a vida toda” (E2). Nesta linha de pensamento, uma das participantes especificou uma das formas de apoio técnico que seria benéfica para pessoas com PEA, sendo esta a obtenção de indicações e informações por escrito: “Uma das coisas que me ajuda muito e que eu acho que acaba por ser transversal, seja em idade adulta ou não, é ter as informações todas explícitas, ter direções explícitas e ter as coisas por escrito” (E7).

Além disso, embora tenha sido referido apenas por uma participante, surge também a importância de serem implementadas mais acomodações no emprego/entrevistas de emprego ($n=1$; ref.=1) no âmbito da inclusão das mulheres com PEA – “no emprego também permitirem a adaptação de uma forma diferente” (E3).

Indo ao encontro da percepção das participantes em torno do (des)conhecimento que a sociedade demonstra ter em relação à PEA (Tabela 2), duas mulheres salientam que é necessário investir a este nível ($n=2$; ref.=4), de modo a melhorar a convivência entre pessoas com e sem a perturbação num ambiente de respeito e aceitação: e.g., “É normalizar que existem milhões de pessoas neste mundo que são neurodivergentes e, portanto, temos um quórum suficiente para, mais do que termos acessibilidade num mundo neurotípico, termos um mundo neurodivergente,

e os dois mundos poderem convergir” (E7); “acho que é o conhecimento, é a pessoa não ter uma ideia errada sobre o que é ou ter estereótipos” (E10).

Por fim, mas igualmente relevante, uma das participantes sublinhou a necessidade do diagnóstico precoce ($n=1$; ref.=1), para que, deste modo, as pessoas possam ter acesso a um maior suporte, nomeadamente apoio técnico, o mais precocemente possível e ao longo das diferentes fases das suas vidas: “ainda sinto que se tivesse tido um diagnóstico mais cedo, teria sido mais fácil arranjar o apoio que preciso” (E8).

Discussão dos resultados

Na análise da Tabela 2, pôde-se verificar que a maioria das participantes sente que ainda não está incluída na sociedade, de um modo geral. Neste sentido, houve mesmo quem salientasse que apenas se sente “incluída na sociedade autista” (E7), sendo referida a necessidade da comunidade adotar medidas e estratégias que permitam que mulheres com PEA se sintam incluídas nos vários contextos de vida. E para que a inclusão seja, de facto, alcançada, é importante que se ouçam as pessoas que se sentem excluídas socialmente, dado que, tal como referem Rocha e Lebre (2024) as vivências e perspetivas de indivíduos com PEA continuam a ser escassas nos estudos acerca desta perturbação, contrariando a realidade de que os mesmos são, naturalmente, os “principais especialistas sobre si” próprios (Rocha & Lebre, 2024, p. 3).

Nesta linha de ideias, no decorrer das várias entrevistas, as participantes tiveram a oportunidade de mencionar, não só as melhorias percecionadas por si, mas também as diversas barreiras que (ainda) dificultam a sua inclusão, sendo estas as que mais se destacaram (Tabela 2). Neste sentido, embora algumas entrevistadas acreditem que a sociedade tem vindo a mudar positivamente a forma como encara a PEA, nomeadamente no que se refere a uma maior sensibilidade face ao tema, a maioria das participantes acredita que ainda há um longo caminho a percorrer, uma vez que, tal como relatam, ainda encontram dificuldades diversas. Uma dessas dificuldades tem a ver com a descredibilização do diagnóstico/falta de conhecimento sobre as características da mulher com PEA, o que, como referem diferentes autores (Antunes et al., 2021; Corscadden & Casserly, 2021; Green et al., 2019; Jesus, 2021; Lai et al., 2017; Leitão, 2021; Sa & Paschoal, 2019; Sedgewick et al., 2019; Soares et al., 2023; Wilkinson, 2008), poderá traduzir-se num diagnóstico tardio, dificultando o acesso a apoios adequados, além de potenciar a estigmatização, discriminação e invisibilidade de mulheres com PEA (Sa & Paschoal, 2019), resultando de e contribuindo para as desigualdades de género. Tal como referido por uma das entrevistadas, “incluir mulheres não é achar que elas são fotocópias dos homens; passa por compreender quais as condições em que as mulheres são iguais e quais as condições em que são diferentes. Depois pode[re]mos falar da inclusão das mulheres autistas” (E7). Neste sentido, também as expectativas de género que recaem sobre as mulheres, com ou sem PEA, desde que são crianças, foram reconhecidas como uma das barreiras à inclusão, convergindo com a ideia de que mulheres são ensinadas a serem mais afáveis do que os homens (Milner et al., 2019), além de recatadas e discretas, sendo aquelas que têm PEA socialmente pressionadas para camuflarem os seus sintomas e características (Antunes et al., 2021; Brickhill et al., 2023; Leitão, 2021), o que se poderá traduzir não apenas no diagnóstico tardio ou até mesmo no subdiagnóstico (Lawson, 2017), mas também em implicações ao nível da saúde mental e bem-estar (Leitão & Terra, s.d.).

Outro obstáculo encontrado pelas entrevistadas é o preconceito, aliado à pouca compreensão, desconhecimento e insensibilidade da sociedade acerca da PEA, sendo destacado pelas próprias entrevistadas que “lá fora há muito mais conhecimento do que existe inclusive hoje

em dia em Portugal” (E7). Ademais, também o excesso de estímulos sensoriais em espaços públicos foi identificado como uma barreira, uma vez que as pessoas com PEA podem experienciar alterações sensoriais, nomeadamente hipersensibilidade face a estímulos luminosos, auditivos, olfativos, entre outros (Gallina, 2019; Posar & Visconti, 2018), potenciando fortes reações comportamentais, como *meltdowns* e *shutdowns* (Halim et. al., 2018; Hervás & Rueda, 2018; Paes & Negreiros, 2023). Complementarmente, algumas das participantes salientaram o pouco apoio por parte do Serviço Nacional de Saúde, por exemplo, ao impossibilitar o acompanhamento e suporte adequado às suas necessidades na ida às consultas. Serra et al. (2023), num trabalho sobre saúde mental de pessoas com PEA, também se referem a limitações do Serviço Nacional de Saúde como “a falta de recursos, o tempo limitado de consultas, longas listas de espera, falta de cobertura em áreas rurais, ausência de consultas por videochamada e a falta de comparticipação dos medicamentos” (p. 112).

Outra barreira identificada é a dificuldade de acesso ao emprego e entrevistas de emprego, podendo a mesma estar relacionada não apenas com a rigidez cognitiva e dificuldades na comunicação social e interação social, enquanto características da PEA (APA, 2014) que se poderão manifestar em diferentes contextos, como é o caso do laboral (Jesus, 2021), mas também com preconceitos por parte dos empregadores (Fairbank, 2023). Por fim, além da barreira linguística descrita por uma participante emigrante, também o desconhecimento dos próprios direitos foi mencionado como sendo um entrave face à inclusão, dificultando o acesso a apoios adaptados às especificidades da pessoa com PEA.

Porém, as participantes não identificaram só as barreiras à inclusão, apresentando também algumas recomendações e sugestões para colmatar os obstáculos vivenciados. Não deixando de ter presente que a média de idades em que as participantes receberam o diagnóstico foi de 24,37 anos ($DP=7,66$), sendo que apenas uma foi diagnosticada na infância, duas na adolescência e as restantes (a maioria) na idade adulta, importa assinalar que uma das entrevistadas enfatiza a necessidade de se estabelecerem diagnósticos em idades mais precoces. Isto porque, tal como nos refere a literatura científica da área, os “estudos mostram que o prognóstico na vida adulta depende do sucesso das intervenções em criança” (Jesus, 2021, p. 197), o que implica a necessidade de realização de despiste da PEA precocemente, sendo o desejável chegar-se ao diagnóstico durante o período da infância por meio de “uma investigação mais profunda, para além daquilo que é superficialmente observável no momento da avaliação, realizada através da entrevista aos pais, recolha de informação de professores e análise de conteúdo das respostas” (Leitão, 2021, p. 179). Consequentemente, e uma vez que ainda é comum a “falta de sensibilização e compreensão do autismo entre os profissionais de saúde, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento [da PEA] em mulheres” (Soares et al., 2023, p. 24), duas das entrevistadas destacaram a importância de existir um maior investimento nesse conhecimento específico. A par disso, algumas entrevistadas salientaram que é essencial que haja mais suporte técnico para adultos com PEA a diferentes níveis pois, em distintas fases das suas vidas, nomeadamente em momentos de transição, poderá existir uma maior “necessidade de apoio: transição para a vida adulta, maternidade, parentalidade, emprego, e crises familiares e amorosas” (Serra et al., 2023, p. 73). Neste sentido, a área relacionada com o emprego foi especificamente mencionada por algumas das participantes, por considerarem que deveriam existir mais acomodações nos contextos laborais, bem como nas entrevistas de emprego, dado que “[t]rabalhar de forma neurotípica, ou pelo menos, da forma aparentemente tolerada por pessoas neurotípicas, leva muitas pessoas autistas ao colapso e à exaustão” (Serra et al., 2023, p. 21), sendo crucial “a sensibilização das entidades empregadoras para as acomodações essenciais às

peçoas autistas, e a proteccao social no que diz respeito à possibilidade de trabalhar a meio tempo, empregos apoiados e protegidos, tutorias e mentorias, entre outras” (Serra et al., 2023, p. 172). As participantes indicaram como possíveis acomodaçoes: a utilizaçao de bloqueadores de som, o direito a mais pausas, a possibilidade de teletrabalho, a flexibilidade de horarios, a disponibilizaçao de equipamento ergonómico, o recebimento de indicaçoes por escrito, a possibilidade de levar cão de serviço e a adaptaçao das entrevistas de emprego.

Uma vez mais, é essencial que as peçoas com PEA, nomeadamente mulheres, sejam ouvidas, para que, deste modo, a sociedade possa proceder a uma mudançao que leve à efetiva inclusao das peçoas com PEA em todas as áreas de funcionamento e contextos de vida.

CONCLUSOES

A realizaçao deste estudo permitiu conhecer as perspetivas que mulheres com PEA têm sobre inclusao, através da exploraçao das vivências e perspetivas das entrevistadas ($N=13$).

A descredibilizaçao do diagnóstico e falta de conhecimento sobre as características da mulher com PEA (que contribuem também para o subdiagnóstico e diagnóstico tardio), os preconceitos, a pouca compreensao, desconhecimento e insensibilidade da sociedade acerca da PEA, o excesso de estímulos sensoriais em espaços públicos, as limitaçoes sentidas no apoio do Serviço Nacional de Saúde, a barreira linguística (no caso de uma participante que mora no estrangeiro), o desconhecimento dos próprios direitos e as dificuldades no acesso ao emprego e entrevistas de emprego são percecionadas pelas participantes como barreiras à sua inclusao (e à das mulheres com PEA). Porém, foram também recomendadas algumas soluçoes a este nível, por parte das entrevistadas, que se traduziram em mais apoio técnico para adultos com PEA, mais acomodaçoes no emprego/entrevistas de emprego, investimento em conhecimento sobre a PEA e a necessidade de diagnósticos mais precoces e correlativa intervençao.

Não obstante estes resultados, importa ter em conta as limitaçoes deste estudo, como o reduzido número de participantes, aspeto comum em estudos qualitativos (Coutinho, 2018); a amostra ser de conveniência autosseleccionada, uma vez que, a partir da divulgaçao do estudo, a maioria das participantes demonstrou vontade de participar e, as que não foram recrutadas por este meio, foram contactadas diretamente pela primeira investigadora, a qual tinha conhecimento prévio das suas características; além disso, sendo uma das limitaçoes das peçoas com PEA a dificuldade na interaçao social e comunicaçao social, o facto destas participantes terem aceitado participar pode revelar que as suas necessidades se situam num nível 1 de suporte (APA, 2014), não se chegando a peçoas com outros níveis de gravidade/suporte requerido.

Como implicaçoes, além de se salientar, novamente, a importância de as peçoas com PEA serem ouvidas nos assuntos que lhes dizem respeito, e em particular as mulheres, destaca-se ainda o papel que a colaboraçao interdisciplinar de profissionais de diferentes áreas (e.g., medicina, psicologia, educaçao, apoio social) pode ter na melhoria da qualidade de vida e a inclusao social de mulheres com PEA, permitindo uma abordagem holística a cada caso. Acresce também, além do necessário investimento em formaçao contínua, a relevância dos/as profissionais adotarem uma Abordagem/Planeamento Centrado na Pessoa (e na Voz da Pessoa) (Pereira, 2014), reconhecendo a singularidade de cada mulher com PEA de modo a considerar as suas necessidades, mas também as suas preferências e competências individuais, tal como prevê o trabalho que deve estar subjacente ao processo de inclusao (APA, s.d.).

Uma vez que a investigaçao nesta área deve ser continuada, sugere-se que possam ser realizados estudos com mais mulheres com PEA, nomeadamente a nível nacional, além de que

seriam também relevantes estudos comparativos entre mulheres e homens com PEA. Para além disto, seriam benéficos estudos acerca das percepções das famílias e dos profissionais que trabalham com pessoas com PEA, em particular nos contextos de vida adulta.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2016). A formação em investigação qualitativa: Notas para a construção de um programa. In A. P. Costa, F. N. Souza, & D. N. Souza (Eds.), *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (3.^a ed., pp. 39-68). Ludomedia.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Quinta Edição*. Climepsi.
- American Psychological Association. (s.d.). Inclusion. In *APA dictionary of psychology*. Recuperado em 15 de novembro de 2023, em <https://dictionary.apa.org/inclusion>
- Antunes, N. L., Leitão, I., Almeida, C., & Jesus, G. (2021). Perturbações do Espectro do Autismo. In N. L. Antunes (Ed.), *Sentidos: O grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento* (5.^a ed., pp. 115-174). Lua de Papel.
- Associação Portuguesa Voz do Autista. (s.d.). *Guia para o investigador em autismo*. <https://vozdoautista.pt/recursos/>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bargiela, S., Steward, R., & Mandy, W. (2016). The Experiences of Late-diagnosed Women with Autism Spectrum Conditions: An Investigation of the Female Autism Phenotype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 3281–3294. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2872-8>
- Batista, E. C., Matos, L. A. L., & Nascimento, A. B. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23-38. https://www.researchgate.net/publication/331008193_A_ENTREVISTA_COMO_TECNICA_D_E_INVESTIGACAO_NA_PESQUISA_QUALITATIVA
- Brickhill, R., Atherton, G., Piovesan, A., & Cross, L. (2023). Autism, thy name is man: Exploring implicit and explicit gender bias in autism perceptions. *PLoS ONE*, 18(8), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0284013>
- Corscadden, P., & Casserly, A. (2021). Identification of Autism in Girls: Role of Trait Subtleties, Social Acceptance and Masking. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 34(1), 18-28. <https://reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/313>
- Courchesne, V., Tesfaye, R., Mirenda, P., Nicholas, D., Mitchell, W., Singh, I., Zwaigenbaum, L., & Elsabbagh, M. (2022). Autism Voices: A novel method to access first-person perspective of autistic youth. *Autism*, 26(5), 1123-1136. <https://doi.org/10.1177/13623613211042128>
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Edições Almedina.
- Fairbank, R. (2023, November 1). How to navigate adulthood on the autism spectrum. *Monitor on Psychology*, 54(8), 50. https://www.apa.org/monitor/2023/11/adults-autism-spectrum?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=apa-monitor&utm_content=adults-autism-spectrum&fbclid=IwAR3rn7NHuWG8Ue7II4aVxRtvKzjRVTbs5z5f4lBflo9nmdSYLry5qf7v-ZU
- Gallina, L. (2019). *Toc Therapy: Design e estimulação multissensorial para crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista)* [Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado, Universidade de Caxias do Sul]. Repositório Institucional da Universidade de Caxias do Sul. <https://repositorio.ucs.br/11338/5197>
- Gonçalves, A. (2024). *Perturbação do Espectro do Autismo no feminino: Um estudo qualitativo com mulheres portuguesas* [Trabalho de Projeto do Mestrado em Educação Especial, Especialização no Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viseu].

- Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/8602>
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. Alves & N. Azevedo, *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39–63). UIED: Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento. <http://hdl.handle.net/10362/5287>
- Green, R. M., Travers, A. M., Howe, Y., & McDougle, C. J. (2019). Women and Autism Spectrum Disorder: Diagnosis and Implications for Treatment of Adolescents and Adults. *Current Psychiatry Reports*, 22, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11920-019-1006-3>
- Halim, A., Richdale, A., & Uljarević, M. (2018). Exploring the nature of anxiety in young adults on the autism spectrum: A qualitative study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 55, 25–37. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.07.006>
- Hervás, A., & Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología* 66(1), S31-S38. <https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018031>
- Jesus, G. (2021). Perturbações do Espetro do Autismo no Adulto. In N. L. Antunes (Ed.), *Sentidos: O grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento* (5.ª ed., pp. 193-198). Lua de Papel.
- Lai, M., Lombardo, M. V., Ruigrok, A. NV., Chakrabarti, B., Auyeung, B., Szatmari, P., Happé, F., Baron-Cohen, S., & Consortium, MRC. (2017). Quantifying and exploring camouflaging in men and women with autism. *Autism*, 21(6), 690–702. <https://doi.org/10.1177/1362361316671012>
- Lawson, W. (2017). Women & Girls on the Autism Spectrum: A Profile. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 5, 90–95. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2017.05.03.4>
- Leitão, I. (2021). Autismo nas Raparigas. In N. L. Antunes (Ed.), *Sentidos: O grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento* (5.ª ed., pp. 174-193). Lua de Papel.
- Leitão, I., & Terra, J. (s.d.). Tirar a máscara à síndrome de asperger no feminino. *Estrelas e Ouriços*, 1-4. <https://pin.com.pt/wp-content/uploads/2013/04/82.SINDROME-DE-ASPERGER-NO-FEMININO.pdf>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Milner, V., McIntosh, H., Colvert, E., & Happé, F. (2019). A Qualitative Exploration of the Female Experience of Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 2389–2402. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03906-4>
- Norris, J. E., & Maras, K. (2022). Supporting autistic adults’ episodic memory recall in interviews: The role of executive functions, theory of mind, and language abilities. *Autism*, 26(2), 513-524. <https://doi.org/10.1177/13623613211030772>
- Paes, J., & Negreiros, M. (2023). O visível e o invisível no Transtorno do Espectro Autista: um relato de experiência à luz da Psicologia Fenomenológica de Merleau-Ponty. *Revista AMazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 16(2), 828-872. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/12610>
- Pereira, M. (2014). *Apoios Centrados nas Pessoas*. ASSOL.
- Posar, A., & Visconti, P. (2018). Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. *Jornal de Pediatria*, 94(4), 342-350. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2017.08.008>
- Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho - Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Nova Iorque em 30 de março de 2007. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2009/07/14600/0490604929.pdf>
- Rocha, S., & Lebre, R. T. (2024). *AutisticUni – Autismo na universidade: Inclusão de estudantes autistas no Ensino Superior*. Associação Portuguesa Voz do Autista. <https://vozdoautista.pt/wp-content/uploads/2024/03/Guia-Inclusao-de-estudantes-autistas-no-Ensino-Superior.pdf>
- Sa, A., & Paschoal, A. (2019, October 15-18). *A discriminação de mulheres autistas, uma construção do*

- patriarcado* [Conference presentation abstract]. XIII Congresso Brasileiro de Bioética, Goiás, Goiânia, Brasil.
https://www.sbbioetica.org.br/uploads/Publicacao/2021_08_02/PUBLICACAO_BIOETICA-ANAIS-XIII-CONGRESSO-BIOETICA-ISBN-V27maio2021-28-08-21.pdf
- Sedgewick, F., Hill, V., & Pellicano, E. (2019). ‘It’s different for girls’: Gender differences in the friendships and conflict of autistic and neurotypical adolescents. *Autism*, 23(5), 1119–1132. <https://doi.org/10.1177/136236131879493>
- Serra, R., Rocha, S., Oliveira, C., Almeida, P., Benedetto, M., & Pellicano, E. (2023). *Saúde mental de pessoas autistas em Portugal: experiências e recomendações de autistas adultos e profissionais aliados*. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. https://vozdoautista.pt/wp-content/uploads/2024/03/eBook-auticorpos_FINAL.pdf
- Soares, A., Silva, H., Vidal, L., Bonilla, M., Tôrres, M., Lima, M., Santana, M., Alves, M., Paz, U., & Silva, H. (2023). Revisão de escopo: as implicações do diagnóstico tardio do TEA em mulheres. *Revista Neurociências*, 31, 1-37. <https://doi.org/10.34024/rnc.2023.v31.15662>
- Wilkinson, L. A. (2008). The gender gap in Asperger Syndrome: Where are the girls?. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 4(4), 1-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967482.pdf>.

Disciplina positiva em crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção: Um projeto de investigação-ação

Positive discipline in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: An action research project

Inês Venera, AEPaN

inessofiavenera@gmail.com

Esperança Ribeiro, IPV-ESEV; CI&DEI

esperancaribeiro@esev.ipv.pt

Rosina Fernandes, IPV-ESEV; CI&DEI

rosina@esev.ipv.pt

Resumo

A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) é uma condição neurocomportamental amplamente reconhecida, que afeta a vida de milhões de crianças em todo o mundo, a vários níveis: escolar, familiar, pessoal e social. A intervenção com recurso a estratégias de Disciplina Positiva (DP) pode revelar-se benéfica, de acordo com a literatura. Este estudo explorou o impacto de estratégias da DP no âmbito da gestão comportamental e das competências pessoais e sociais de duas crianças do 1.º CEB com PHDA. A metodologia de investigação foi de natureza qualitativa, recorrendo à investigação-ação, com duas crianças do género masculino de 7 e 8 anos, com diagnóstico de PHDA, a frequentar o 2º ano de escolaridade e com apoio em Centros de Estudo, no horário pós-escolar. Participaram também no estudo elementos da família (mães) e as docentes responsáveis pelas respetivas crianças nos Centros de Estudo. Foram utilizadas três técnicas de recolha de dados, pré e pós intervenção: Questionário de Capacidades e Dificuldades – preenchido pelas mães e docentes; entrevistas semiestruturadas realizadas às mães e docentes; e recurso didático da autoria dos investigadores utilizado junto das crianças. Semanalmente, as duas crianças frequentaram sessões de DP, nos Centros de Estudo, com base num plano de intervenção estruturado pela equipa de investigação em sete sessões (45 a 60 minutos), explorando os eixos que caracterizam a DP. Procurou-se articular com a família e docentes de forma a haver continuidade da intervenção nos dois contextos (disponibilização de guia de apoio construído para o efeito). Os resultados permitem-nos concluir que, na perspetiva dos participantes, após a intervenção com recurso a estratégias da DP, verificaram-se melhorias, sobretudo ao nível comportamental (ainda que $p > .05$ no teste de *Wilcoxon*), com maior evidência numa das crianças. Esperam-se efeitos também ao nível socio-emocional, com repercussões na sua inclusão. Ainda assim, é fundamental continuar a acompanhar a sua evolução, uma vez que, a longo prazo, havendo continuidade no recurso a estas estratégias em diferentes contextos, incluindo o escolar, que não foi explorado neste trabalho, se poderão constatar mudanças estruturais mais significativas.

Palavras-chave: Disciplina Positiva; Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção; Comportamento.

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a widely recognized neurobehavioral condition that affects the lives of millions of children worldwide at various levels: school, family, personal and social. Intervention using Positive Discipline (PD) strategies can be beneficial, according to the literature. This study explored the impact of PD strategies on the behavioral management and personal and social skills of two 1st grade children with ADHD. The research methodology was qualitative, using action research, with two male children aged 7 and 8, diagnosed with ADHD, attending the 2nd grade of school and receiving support at Study Centers, during after-school hours. Family members (mothers) and the teachers responsible for the respective children at the Study Centers also participated in the study. Three data collection techniques were used, pre and post intervention: Strengths and Difficulties Questionnaire – completed by parents and teachers; semi-structured interviews conducted with parents and teachers; and a pedagogic tool authored by the researcher team used with the children. Weekly, the two children attended PD sessions at the Study Centers, based on an intervention plan, structured in seven sessions (45 to 60 minutes), exploring the axes that characterize PD. We sought to coordinate family and teachers so that there would be continuity of the intervention in both contexts (provision of a support guide developed for this purpose). The results allow us to conclude that, from the perspective of the participants, after the intervention using PD strategies, improvements were observed, especially at a behavioral level (although $p > .05$ in the *Wilcoxon* test), with greater evidence in one case. Effects are also expected at the socio-emotional level, with repercussions on inclusion. Even so, it is essential to continue monitoring their evolution, since, in the long term, if these strategies are continued to be used in different contexts, including school, which was not explored in this study, more significant structural changes may be observed.

Keywords: Positive Discipline; Attention Deficit and Hyperactivity Disorder; Behavior.

1. ENQUADRAMENTO

Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) é uma condição neurodesenvolvimental reconhecida pelo Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5) que, frequentemente, se manifesta na infância e pode persistir na idade adulta (APA, 2013). É uma perturbação complexa e heterogénea, frequentemente com repercussões negativas no indivíduo e no seu contexto familiar e social, impactando significativamente a aprendizagem e as relações sociais (Pocinho et al, 2018). Segundo a mesma fonte, os sintomas, como desatenção e hiperatividade/impulsividade, geralmente aparecem antes dos 12 anos e são, habitualmente, identificados por professores que convivem com as crianças durante o horário escolar. De acordo com Antunes (2021), crianças com PHDA podem apresentar também dificuldades no desenvolvimento linguístico, motor ou social, além de comportamentos como frustração, irritabilidade e baixo desempenho académico. Esses comportamentos estão relacionados com dificuldades em processos cognitivos, como planeamento e memória. Os cuidadores dessas crianças enfrentam altos níveis de *stress*, e a dinâmica familiar pode ser afetada por práticas parentais inconsistentes (Antunes, 2021).

A avaliação precoce e intervenções terapêuticas são essenciais, pois muitos sintomas podem ser controlados e minimizados através de uma abordagem multidisciplinar eficaz. A intervenção na PHDA é multidimensional, combinando medicação e ações não farmacológicas, com várias abordagens adaptadas às necessidades individuais de cada criança. Uma equipa multidisciplinar, composta por terapeutas, educadores, psicólogos e famílias, é responsável por implementar essas estratégias (Almeida, 2012; Antunes et al., 2018). A intervenção psicossocial foca-se em três dimensões: a criança, a família e o contexto escolar. O tratamento clínico, preferencialmente cognitivo-comportamental, visa melhorar problemas associados à PHDA, como dificuldades académicas e baixa autoestima. Além disso, inclui aconselhamento para as famílias e suporte na escola (Antunes et al., 2018).

Com efeito, as estratégias de intervenção são diversas, incluindo programas de treino para melhorar a relação pais/mães-filhos, grupos de apoio para as famílias e intervenções escolares, que vão além da sala de aula. A comunicação eficaz entre a família e a escola é fundamental, e várias metodologias, como as técnicas de autorregulação, são recomendadas. Neste contexto, a Disciplina Positiva (DP) é destacada como uma abordagem útil a ser explorada (Antunes et al., 2018).

Disciplina Positiva

A Disciplina Positiva foi desenvolvida por Jane Nelsen, na década de 1980, embora as suas origens remontem a 1920, com as teorias dos psiquiatras austríacos Alfred Adler e Rudolf Dreikurs. Este conceito educacional baseia-se na busca de um equilíbrio entre firmeza e gentileza, evitando tanto o autoritarismo quanto a permissividade. Adler argumentou que todas as crianças merecem ser tratadas com dignidade e respeito, mas também alertou que fazer tudo pelos filhos não é uma abordagem saudável, pois pode levar a problemas sociais e comportamentais (Martins, 2019; Nelsen, 1984; Vega, 2021).

Por outro lado, a DP é uma abordagem parental que se concentra nas dificuldades e potencialidades da criança, garantindo que as suas necessidades básicas sejam atendidas e as suas habilidades desenvolvidas, com recurso a estratégias positivas. Promove o reconhecimento e a orientação adequada, estabelecendo limites de comportamento com "firmeza e carinho ao mesmo

tempo" (Martins, 2021, p.41). O objetivo é encontrar um equilíbrio que sirva como alternativa ao autoritarismo e à permissividade. Em síntese, a DP busca criar um ambiente propício para que as crianças desenvolvam as suas competências de maneira abrangente, tanto no contexto familiar, quanto fora dele (Martins, 2021).

Jane Nelsen é uma autora fundamental nesta área, e no seu livro de 1984, resume os pilares que sustentam este modelo educacional: i) a combinação de “firmeza e carinho”; ii) a importância de “conectar antes de concordar”; iii) a busca por “resultados a longo prazo”; e iv) o ensino de “habilidades sociais e de vida” (Martins, 2021, p.41).

Martins (2021), no seu guia específico para pais/mães e educadores, explora os conceitos de firmeza e carinho de forma separada, para facilitar a compreensão sobre como esses dois elementos se inter-relacionam. Segundo o autor, a firmeza refere-se à necessidade de estabelecer regras, limites e rotinas que garantam a segurança e definam comportamentos que não devem ser ultrapassados pelas crianças. Para que essa firmeza seja eficaz, é essencial que seja acompanhada de carinho. O autor enfatiza que o carinho é crucial para a formação de vínculos afetivos, e que é necessário cultivar e manter esses laços de forma incondicional, independentemente do comportamento da criança (Martins, 2021).

É, assim, um modelo educacional que se baseia na noção de que os comportamentos positivos podem ser obtidos utilizando as estratégias do estímulo e do exemplo, em vez de utilizar a punição como forma de controlo do comportamento de uma criança. Estas metodologias baseiam-se nas recompensas, elogios e exemplos positivos para dar a possibilidade à criança de desenvolver comportamentos saudáveis e construtivos (Martins, 2019; Nelsen, 1984). Segundo os autores, também, a inteligência emocional desempenha uma função fulcral e impactante na gestão comportamental da criança, visto que afeta de forma direta como se comporta e se relaciona com os outros.

Quando uma criança enfrenta sentimentos de frustração, tristeza ou ansiedade, é mais provável que reaja de maneira desafiadora ou até agressiva. Em contraste, quando a criança se sente feliz, tende a exibir comportamentos mais positivos e cooperativos (Martins, 2019). Martins (2019, p.64) descreve as emoções como “túneis”, onde adultos, como pais/mães e educadores, frequentemente tentam interromper a “viagem emocional” das crianças, procurando acabar com birras assim que começam.

Antunes (2021) discute a importância da autorregulação, que permite à criança reconhecer as suas emoções, adiar reações impulsivas e, assim, controlar os seus comportamentos. É fundamental que as crianças aprendam a “sentir, identificar, regular, conter, responder, expressar e exteriorizar as suas emoções”, compreendendo que as experiências emocionais de cada pessoa podem ser diferentes (Antunes, 2021, p. 2018). Assim como Martins (2019), Antunes (2021) afirma que a aprendizagem da autorregulação emocional resulta num comportamento mais ponderado, em que a criança avalia as necessidades e sentimentos dos outros ao seu redor.

Cuidadores, tanto formais quanto informais (pais/mães e educadores), devem estar atentos e auxiliar as crianças na identificação e gestão das suas emoções. Isso envolve ensinar a nomear as suas emoções e desenvolver habilidades de regulação emocional, como técnicas de respiração profunda e *mindfulness* (Antunes, 2021; Martins, 2019). Além disso, é importante que pais/mães e cuidadores promovam comportamentos positivos, como comunicação aberta e honesta, respeito e empatia, criando um ambiente seguro e acolhedor onde a criança se sinta à vontade para expressar e lidar com suas emoções de maneira saudável (Antunes, 2021; Martins, 2019).

Práticas da Disciplina Positiva

O "espaço da calma" é uma abordagem da DP que utiliza um local tranquilo e acolhedor para permitir que as crianças se acalmem e reflitam sobre as suas ações. Este espaço é isento de punições e críticas, proporcionando um ambiente onde a criança pode expressar as suas emoções sem medo de julgamento (Martins, 2019). Segundo a mesma fonte, esse espaço pode ser um canto reservado em casa ou na escola. É essencial que seja um ambiente confortável e agradável, equipado com itens que ajudem a criança a relaxar, como almofadas, livros, jogos de tabuleiro e instrumentos musicais. Quando uma criança se encontra numa situação de conflito ou exibe um comportamento inadequado, é incentivada a se retirar para o espaço da calma e refletir sobre as suas ações. O tempo que a criança permanece nesse espaço é determinado por ela mesma (Martins, 2019). O espaço da calma é uma ferramenta eficaz para ensinar as crianças a gerir as suas emoções, promovendo a autorregulação e a resolução pacífica de conflitos. Essa prática ajuda a criança a refletir sobre as suas atitudes, levando à mudança de comportamento e cultivando empatia e compaixão pelos outros. Como observa Martins (2019, p.113), "é fundamental ensiná-la a importância de se colocar no lugar do outro e avaliar o impacto de suas ações no próximo e no ambiente ao seu redor." Além disso, segundo o autor, essa estratégia fortalece o vínculo entre famílias/professores e filhos/alunos, transmitindo a mensagem de que as emoções são valiosas e que existe um espaço seguro para expressá-las.

As tabelas de rotinas são também ferramentas valiosas que ajudam as crianças a se organizarem e a desenvolverem hábitos saudáveis e responsáveis. Atuam como organizadores externos, melhorando a percepção de espaço e tempo. Segundo Antunes (2021), as rotinas simplificam a vida, reduzindo conflitos entre as crianças e as suas famílias ou no ambiente escolar, além de facilitarem o cumprimento de regras e tarefas e regularem comportamentos. Podem incluir tarefas diárias, como lavar as mãos, escovar os dentes, arrumar a cama e organizar a mochila, também devem abranger atividades mais amplas, como horários de alimentação, sesta, brincadeiras e estudos (Martins, 2019). O envolvimento das crianças nestas estratégias permite a compreensão e a motivação para seguir a rotina, principalmente se as tabelas forem personalizadas de acordo com os interesses das crianças. Desta forma, as rotinas familiares tornam-se mais organizadas, facilitando o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia nas crianças.

Independentemente das estratégias utilizadas, a continuidade do trabalho em diferentes contextos é essencial em qualquer tipo de intervenção, seja ela social, educacional ou de saúde. O sucesso de uma intervenção depende da manutenção e da monitorização das ações em andamento, assegurando que as metas e objetivos estabelecidos sejam alcançados dentro de um prazo razoável. Além disso, o trabalho contínuo permite identificar problemas que possam surgir durante a intervenção, possibilitando ajustes nas estratégias e garantindo melhores resultados (Antunes, 2021).

A colaboração multidisciplinar e o envolvimento dos pais/mães e famílias são fundamentais em qualquer contexto de intervenção, especialmente quando se trata de crianças e jovens. A atuação conjunta de diferentes profissionais promove um atendimento mais abrangente e eficaz, levando em conta as especificidades de cada indivíduo. A participação ativa dos pais/mães e famílias é um elemento-chave para o sucesso da intervenção e deve ser considerada em todas as etapas do processo. A troca de informações entre os membros da equipa facilita uma avaliação mais completa do caso e favorece o desenvolvimento de estratégias de intervenção mais eficazes.

A DP deve ser uma abordagem integrada em diversos contextos da vida da criança para que tenha eficácia (Martins, 2021; Verga, 2021).

É importante ressaltar que os pais/mães e famílias são os principais responsáveis pelo cuidado e bem-estar dos seus filhos. Portanto, a sua participação é crucial em qualquer processo de intervenção. O trabalho com os pais/mães e famílias pode variar desde uma abordagem preventiva, que inclui orientações sobre cuidados básicos, até um acompanhamento mais estruturado em situações de perturbações ou dificuldades específicas (Antunes, 2021).

Eficácia da Disciplina Positiva

A Disciplina Positiva pode ser vantajosa na gestão do comportamento em crianças com PHDA. Estudos indicam que intervenções não farmacológicas, especialmente psicoeducacionais, são eficazes para controlar sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, refletindo positivamente no desempenho escolar, nas relações interpessoais e no bem-estar da criança (Oliveira, 2017).

As abordagens não farmacológicas podem ser divididas em comportamentais e cognitivo-comportamentais. Ambas visam regular comportamentos em diferentes contextos, como casa e escola (Oliveira, 2017). Apesar da escassez de pesquisas diretas sobre a DP em crianças com PHDA, recomenda-se a terapia cognitivo-comportamental e técnicas de *coaching*, que podem incluir esta metodologia de DP (Antshel & Olszewski, 2014, cit. por Oliveira, 2017).

Há evidências de que estratégias de autorregulação, como automonitorização e autoavaliação, são benéficas para aumentar a atenção e a produtividade académica em crianças com PHDA (Reid et al., 2005; Young & Amarasinghe, 2010; cit. por Oliveira, 2017). Embora não existam estudos que conectem diretamente a DP com crianças com PHDA, as intervenções não farmacológicas demonstram benefícios no desenvolvimento de diversas competências nessas crianças.

2. METODOLOGIA

Questão de Estudo e Objetivos

Toda a investigação tem por ponto de partida uma situação considerada problemática, ou seja, que causa uma inquietação ou uma curiosidade e que, por consequência, exige dados para uma possível explicação. Considerando o que foi referido, a questão de investigação neste estudo¹ é a seguinte:

Qual o efeito de uma intervenção em Disciplina Positiva nas dificuldades de natureza comportamental e nas capacidades de duas crianças do 1º CEB com Perturbação do Défice de Atenção e Hiperatividade?

Face à questão colocada anteriormente, os objetivos definidos foram:

- Conhecer a formação/conhecimento de professores/técnicos e pais/cuidadores sobre a temática da gestão de comportamento de crianças com PHDA com recurso à Disciplina Positiva;
- Analisar as estratégias utilizadas por professores/técnicos e pais/cuidadores na gestão de comportamentos de duas crianças com PHDA, procurando identificar elementos da Disciplina Positiva neste âmbito;

¹ O trabalho desenvolvido decorre de uma investigação para obtenção do título de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Viseu, com a seguinte referência: Venera, I. (2023). Disciplina positiva em crianças do 1º CEB com Perturbação De Hiperatividade e Défice de Atenção: Uma investigação-ação [Trabalho de Projeto, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório do Instituto Politécnico de Viseu.

- Analisar a articulação entre professores/técnicos e pais/cuidadores sobre estratégias de gestão de comportamento das duas crianças com PHDA, nomeadamente no que se refere à Disciplina Positiva;
- Perceber os benefícios das estratégias de Disciplina Positiva utilizadas nas sessões em que participaram as duas crianças com PHDA;
- Compreender o potencial efeito da Disciplina Positiva, particularmente, nas interações entre pares e inclusão das duas crianças com PHDA na turma/escola.

Plano de Intervenção

A planificação da intervenção foi fundamentada em pesquisas teóricas sobre a Disciplina Positiva e incluiu um programa estruturado em sete sessões de intervenção individual, realizadas semanalmente, com duração de 45 a 60 minutos em cada Centro de Estudo frequentado pelas crianças. O foco do programa centrou-se nas competências pessoais, na gestão de problemas associados à hiperatividade, na resolução de conflitos e na organização de rotinas. Para garantir a eficácia das estratégias implementadas, procurou-se sempre um contacto direto com as docentes dos Centros de Estudo e com as famílias, promovendo uma triangulação na intervenção e um acompanhamento contínuo.

As sessões foram organizadas com base nos objetivos da pesquisa, mas cada uma foi planeada com objetivos específicos, alinhados com o tema a ser trabalhado e recursos disponíveis. A maioria dos recursos foi desenvolvida e adaptada pela equipa de investigação. Além disso, as docentes e as famílias das crianças tiveram acesso a recursos complementares relacionados com as temáticas abordadas nas sessões. O contacto contínuo visava assegurar a consistência das estratégias em diferentes contextos de vida da criança.

As atividades planeadas e a sua sequência lógica fundamentaram-se nos cinco critérios da DP propostos por Jane Nelsen (1984): i) proporcionar uma sensação de conexão, valor e pertença, contribuindo para o bem-estar da criança; ii) apresentar um modelo de disciplina que seja firme e gentil, respeitando e encorajando o desenvolvimento saudável; iii) considerar os pensamentos, sentimentos e aprendizagens da criança sobre si mesma e a vida, visando eficácia a longo prazo; iv) ensinar habilidades sociais e de vida, como respeito, resolução de problemas, cooperação e empatia; e v) incentivar a descoberta da capacidade da criança, promovendo a autonomia e o uso construtivo do poder pessoal.

Os recursos e materiais selecionados para as sessões foram, ainda, baseados nos sete pilares da pedagogia da DP, que incluem: conexão e firmeza, respeito mútuo, empatia, solução de problemas/colaboração, habilidades sociais e emocionais, foco no comportamento e aprendizagem ao invés de punição. Juntos, esses pilares e as ferramentas da DP (promotoras de autoconhecimento, autoestima, validação de emoções, rotinas, acordos, resolução de conflitos e relações interpessoais) resultaram num total de 16 atividades, distribuídas pelas sessões individuais, realizadas nos Centros de Estudo, com continuidade proposta para o ambiente familiar.

Foram desenvolvidos recursos que atendem e enfatizam os objetivos delineados, bem como os pilares da DP, conforme mencionado anteriormente. Exemplos incluem atividades com autocolantes de reforço positivo, tabelas de rotinas e livro de elogios. O objetivo era que a criança compreendesse a importância de respeitar e encorajar os outros, além de promover o uso construtivo da autonomia e do poder pessoal, trabalhando aspetos como autoconhecimento, validação de emoções e organização de rotinas.

Os recursos foram elaborados para abordar temas como autoestima, comportamentos em diferentes contextos, empatia, resolução de conflitos e estratégias para lidar com momentos de impulsividade e frustração. Exemplos desses recursos incluem: Cartão da calma (técnica de respiração da estrela), Puzzle da autoestima, Círculos das emoções, Quantos-queres (recurso individual relacionado com as emoções), Cantinho da calma, Frasco dos desejos, Carta ao meu eu, Livro dos elogios.

Além disso, a equipa criou um guia de apoio, baseado nas referências consultadas, para que os pais/mães e docentes envolvidos tivessem um suporte prático na implementação das estratégias propostas.

Participantes

Esta investigação, centrou-se no trabalho com duas crianças do género masculino, com 7 e 8 anos, ambos no 2.º ano de escolaridade, diagnosticados com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (criança P. e D.). Além das duas crianças, também as Encarregadas de Educação (mães) e docentes responsáveis pelos Centros de Estudo foram participantes ativas ao longo da investigação, uma vez que a intervenção se centrou no trabalho articulado com os dois contextos (familiar e Centro de Estudo).

Instrumentos

Questionário de Capacidades e Dificuldades

Esta pesquisa utilizou diversas técnicas de recolha de dados, que serão descritas a seguir. Foi aplicado o *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ), desenvolvido por Goodman em 1997 e traduzido para português como Questionário de Capacidades e Dificuldades, adaptado para a população portuguesa por Fleitlich et al., em 2005. De acordo com os autores, esta ferramenta é amplamente utilizada para avaliar problemas comportamentais e emocionais em crianças e adolescentes com idades entre 4 e 16 anos, considerando também a suas forças e qualidades.

O questionário foi aplicado antes e depois das sessões individuais com as crianças, com o objetivo de realizar uma análise comparativa dos problemas comportamentais e emocionais das crianças, após a implementação de estratégias de DP.

O SDQ é composto por 25 itens distribuídos em cinco subescalas: Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperatividade, Problemas de Relacionamento com os Colegas e Comportamento Pró-Social. Cada subescala contém cinco itens, com respostas em escala (Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade). Os itens abordam comportamentos do quotidiano das crianças. A subescala de Sintomas Emocionais abrange preocupações, gestão emocional e inteligência emocional. A subescala de Problemas de Comportamento inclui aspetos como rotinas, limites, respeito e impulsividade, enquanto a subescala de Hiperatividade se foca, por exemplo, na atenção da criança. As subescalas de Problemas de Relacionamento com os Colegas e Comportamento Pró-Social avaliam como a criança interage com os outros, considerando empatia, colaboração, conflitos, amizades, partilha, solidariedade e sensibilidade. A subescala de Comportamento Pró-Social é a única em que uma pontuação mais alta indica um melhor desempenho nas interações sociais, enquanto uma pontuação mais baixa reflete dificuldades.

Conforme descrito por Fleitlich et al. (2005), a pontuação de cada subescala é obtida pela soma das classificações dos itens, sendo que a resposta "É um pouco verdade" recebe 1 ponto,

enquanto as outras duas opções podem variar entre 0 e 2 pontos, dependendo do item. A pontuação total de cada subescala varia de 0 a 10, desde que pelo menos cinco itens sejam respondidos. A classificação total de dificuldades é a soma das subescalas de Sintomas Emocionais, Problemas de Comportamento, Hiperatividade e Problemas de Relacionamento com os Colegas, excluindo a subescala de Comportamento Pró-Social. Assim, a pontuação total varia de 0 a 40 pontos, sendo que uma classificação mais alta indica mais dificuldades. O resultado pode ser classificado em três categorias: dificuldades normativas, limítrofes e não normativas (Fleitlich et al., 2005).

A inclusão do Questionário de Forças e Dificuldades (SDQ) foi considerada fundamental para este estudo, pois fornece uma visão geral das capacidades e dificuldades das duas crianças envolvidas, especialmente em relação aos aspetos de relacionamento social e comportamental, que são essenciais para a compreensão da perturbação. Os questionários foram aplicados em português, na versão destinada aos pais/mães, preenchidas pelas mães, e na versão para professores/técnicos, preenchida pelas docentes responsáveis pelos Centros de Estudo frequentados pelas crianças.

Entrevistas Semiestruturadas

Para obter uma compreensão mais profunda sobre as crianças e a PHDA no seu quotidiano, além de analisar as perceções sobre os efeitos das sessões de DP, foram realizadas entrevistas. Elaboraram-se Guiões de Entrevista semiestruturados para as mães e docentes das crianças, com o objetivo de garantir a triangulação necessária para o rigor da investigação-ação. As entrevistas foram realizadas em dois momentos: antes e depois da intervenção.

A primeira entrevista procurou informações sobre a caracterização da criança, o diagnóstico da PHDA, o percurso escolar e os apoios recebidos, além de explorar as manifestações de perturbação ao nível da atenção, impulsividade e hiperatividade. O segundo momento da entrevista concentrou-se nos efeitos da intervenção, abordando aspetos como as dificuldades e facilidades percebidas na continuidade da intervenção, o autoconhecimento e autoconfiança da criança, a sua gestão emocional, estratégias de autonomia e responsabilidade, comportamento em situações de conflito, relações interpessoais, atenção/concentração no desempenho escolar e o impacto na rede familiar e no trabalho desenvolvido no Centro de Estudo.

Assim, as entrevistas visaram analisar as perceções sobre os efeitos da DP no autoconhecimento, autoconfiança, autonomia e comportamento da criança em diferentes contextos.

Recurso Didático

O recurso didático “Amigo Oculto”, desenvolvido pela equipa, foi criado para recolher informações de forma mais envolvente junto das crianças, permitindo compreender as suas perspetivas sobre diferentes contextos. O jogo consiste em 45 cartas, incluindo um guia, uma carta de “silêncio” e cartas divididas em categorias: 10 sobre “meus sonhos” (ex.: sentimentos ao alcançar um sonho), 10 sobre “família” (ex.: atividades preferidas com a família), 10 sobre “escola e amigos” (ex.: sentimentos ao ir para a escola), 10 sobre “o eu” (ex.: aspetos falsos sobre si) e 3 desafios de gestão de conflitos (ex.: como lidar com desentendimentos).

Esse recurso foi utilizado em dois momentos da intervenção: na primeira sessão, para reunir informações sobre a visão da criança em relação aos diversos contextos, e na última sessão, para avaliar o seu desenvolvimento em relação aos temas em que tiveram mais dificuldade na primeira

aplicação.

Procedimentos

Para realizar a recolha de dados, foram necessários diversos procedimentos. Inicialmente, solicitou-se autorização às instituições, especificamente os Centros de Estudo, para utilizar as suas instalações como locais para as sessões de intervenção, além de contar com a colaboração das docentes responsáveis pelas crianças, tanto nas entrevistas quanto na continuidade da intervenção, utilizando as técnicas propostas pela equipa. Da mesma forma, foi assinado o consentimento informado pelas encarregadas de educação (mães) para a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas, bem como a permissão para conduzir as sessões de intervenção com as crianças nos respetivos Centros de Estudo.

Não foi necessário solicitar autorização ao autor do Questionário de Forças e Dificuldades (SDQ), versão portuguesa, pois o questionário está disponível para uso livre. Com todas as autorizações concedidas, a equipa definiu as datas de realização das entrevistas e da aplicação dos questionários SDQ, tanto para as docentes quanto para as encarregadas de educação. Ambos os instrumentos foram aplicados nos Centros de Estudo, em março de 2024, conforme a disponibilidade das participantes, sendo que a recolha de dados teve uma duração média de 40 minutos.

Após essa etapa, iniciou-se a elaboração do plano de intervenção e dos recursos necessários, levando em consideração a bibliografia consultada sobre a metodologia da DP e a PHDA, além das necessidades específicas apontadas nas entrevistas e no questionário SDQ. Em abril/maio, foram realizadas sete sessões planeadas, com duração entre 30 a 45 minutos, uma vez por semana, procurando garantir a articulação entre a dinamizadora, as docentes e as encarregadas de educação, utilizando as mesmas estratégias em ambos os contextos. Também foi feito registo fotográfico das sessões.

Por fim, foram aplicados, novamente, os questionários SDQ e realizadas as entrevistas semiestruturadas finais, com o objetivo de analisar o estado das crianças após as sessões de intervenção.

3. RESULTADOS

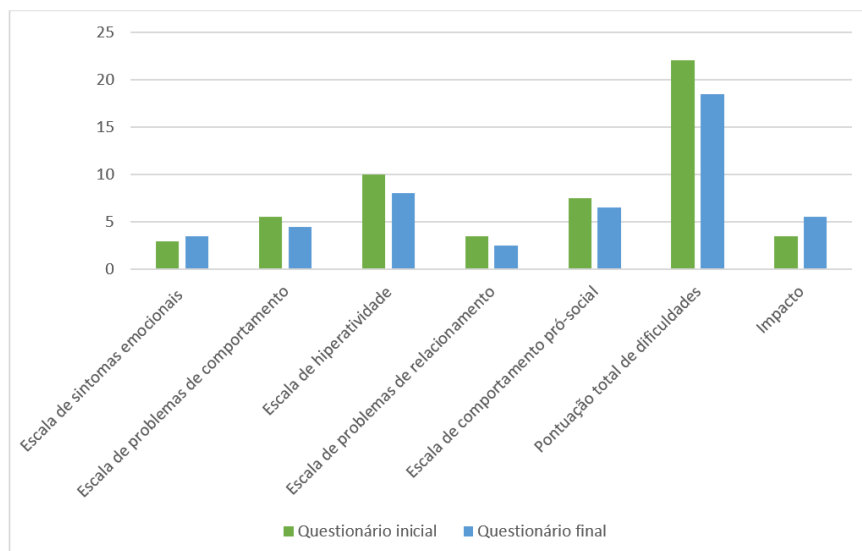
Segue-se a apresentação dos resultados relativos ao SDQ, preenchido por quatro participantes, já mencionados anteriormente (mães das respetivas crianças e docentes), aplicados em dois momentos distintos da investigação (antes e depois da intervenção). Foi possível verificar uma diminuição de sintomas negativos, que afetavam o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Tanto na criança D. como na criança P. observaram-se, em geral, mudanças positivas no comportamento.

Relativamente à criança D. (Figura 1) e analisando a evolução de cada item, do pré para o pós-teste, os resultados foram ligeiramente diferentes, existindo, no questionário da mãe 5 itens com variações, sendo que em 20 dos 25 itens não houve alterações. A subescala de problemas de comportamento, ainda que diminuindo no final, não alterou a sua classificação, permanecendo como "não normativa", enquanto a subescala de problemas de relacionamento com os colegas diminuiu 2 pontos, mudando a sua classificação de "não normativa" para "normativa" no final da intervenção. A subescala de comportamento pró-social manteve-se na categoria de "normativa". Diminuiu também o resultado na subescala da hiperatividade. Embora a classificação total de

dificuldades tenha apresentado uma diminuição, a sua classificação é considerada ainda assim "não normativa".

Figura 1

Resultados iniciais e finais da criança D. (mãe e docente) - SDQ



Em relação ao questionário preenchido antes e depois pela docente do Centro de Estudo da criança D., observou-se que 7 dos 25 itens apresentaram alterações. Quanto às subescalas, três diminuíram no final, enquanto duas mantiveram os seus valores do questionário inicial até ao final. Tanto a subescala de sintomas emocionais quanto a dos problemas de relacionamento com os colegas mantiveram os seus *scores*, mas foram classificadas de forma diferente, como "normativa" e "limítrofe", respetivamente. Por outro lado, as subescalas de problemas de comportamento, hiperatividade e comportamento pró-social tiveram os seus resultados reduzidos no final da intervenção, resultando numa mudança na categorização: a subescala de hiperatividade passou de "não normativa" para "limítrofe", enquanto a de comportamento pró-social mudou de "limítrofe" para "não normativa". A subescala de problemas de comportamento continuou "não normativa". Novamente, observaram-se melhorias em dimensões importantes da perturbação, exceto no caso do comportamento pró-social, que não parece ter beneficiado desta intervenção individual. A pontuação total de dificuldades baixou 5 pontos, resultando na alteração da categoria de "não normativa" para "limítrofe". No entanto, a avaliação relacionada com o impacto que essas dificuldades causam na criança D., segundo a perspetiva da docente, não apresentou mudanças, permanecendo como tendo um impacto "não normativo".

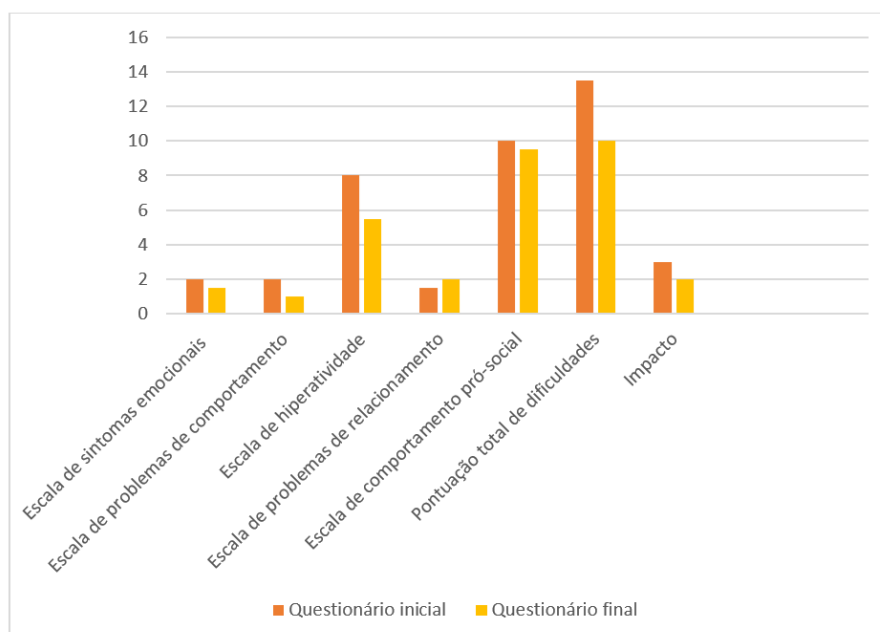
A criança D., conforme a perspetiva da encarregada de educação e da docente, relatada na entrevista inicial, enfrenta uma variedade de dificuldades que impactam o seu desenvolvimento e desempenho no dia a dia. Ambas as entrevistadas, na entrevista realizada antes das sessões de DP, apresentaram um ponto de vista coincidente quanto às dificuldades e habilidades da criança, ilustrando as suas observações com exemplos que também são refletidos nos resultados dos questionários SDQ. Em relação às dificuldades, a criança D. apresenta grandes desafios na comunicação e expressão, especialmente ao tentar narrar eventos ou compartilhar desabafos. A mãe descreve como uma criança "atabalhoada, fluente, mas confusa" e explica que, quando enfrenta problemas, "ele começa a contar se ocorreu algo... e

quando eu perguntei, mas porquê, o que aconteceu? Ele fecha-se e já não conta mais.” A docente, por sua vez, menciona que a comunicação é “clara, mas nem sempre é fácil ter uma conversa com ele”. No que diz respeito à gestão emocional, a criança também enfrenta dificuldades que geram desconforto e influenciam o seu comportamento no relacionamento com os outros. Segundo a encarregada de educação, “ele não gosta de se dar mal com ninguém... sente que precisa ser querido por todos”, o que muitas vezes leva a criança D. a reagir com frustração e impulsividade. As dificuldades identificadas nos questionários SDQ estão confirmadas nas afirmações efetuadas pelas duas intervenientes, incluindo sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade e dificuldades nos relacionamentos interpessoais.

Na entrevista realizada após as sessões de DP, constatou-se que os benefícios da intervenção não foram tão evidentes neste caso, devido ao trabalho descontínuo causado por questões de saúde e familiares, que afetaram a frequência da criança no Centro de Estudo. Registou-se uma quebra na prática, especialmente no ambiente familiar. A encarregada de educação relatou que “a sua diversão diminuiu quando percebeu que tinha algum trabalho para fazer (principalmente se fosse escrito), não conseguindo concluir nenhuma tarefa.” Ainda afirmou que o comportamento da criança D. regrediu e até piorou “após as duas semanas e meia de convalescença após a cirurgia. Ele está com níveis elevados de *stress* e ansiedade, acreditando que tudo e todos estão contra ele.” De modo geral, apesar da grande dificuldade enfrentada pela docente ter sido a falta de assiduidade da criança no Centro de Estudo, o que impossibilitou a implementação sistemática das estratégias acordadas, a criança demonstrou interesse em progredir e transformar as suas dificuldades em habilidades. Na perspetiva da encarregada de educação, as ferramentas da DP não tiveram efeito no comportamento da criança, uma vez que não foram aplicadas de maneira uniforme em dois contextos e a sua aplicação foi afetada pelas interferências decorrentes dos problemas de saúde. No entanto, é possível notar pequenas mudanças nas atitudes da criança em relação à sua frustração, resultando numa melhoria no seu comportamento.

Figura 2

Resultados iniciais e finais da criança P. (mãe e docente) – SDQ



No caso da criança P., na perspetiva da mãe, de todas as subescalas (sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade, problemas de relacionamento com os colegas e comportamento pró-social) quatro apresentaram uma redução de 1 a 4 pontos na pontuação total. Especificamente, os *scores* das subescalas de sintomas emocionais, problemas de comportamento e hiperatividade indicam que, após a intervenção, essas dificuldades diminuíram. No entanto, a subescala de comportamento pró-social também apresentou uma diminuição, o que é um resultado desfavorável (Figura 2). As subescalas de sintomas emocionais e comportamento pró-social, embora tenham apresentado uma redução de 1 ponto, não foram afetadas na sua categorização, mantendo-se na classificação de "normativas". Por outro lado, a subescala de problemas de comportamento também teve uma diminuição de 1 ponto, mas resultou numa mudança de categoria, passando de "limítrofe" para "normativa". A subescala de hiperatividade, por sua vez, apresentou uma redução de 4 pontos, alterando a sua categorização de "não normativa" para "limítrofe". Esses resultados indicam um progresso em áreas importantes da perturbação após a intervenção. Em contraste, a subescala de problemas de relacionamento com os colegas apresentou um aumento de 1 ponto, mudando a sua categorização de "normativa" para "limítrofe", mais uma vez, a intervenção de natureza individual não beneficiou estas relações interpessoais. Em relação à pontuação total das dificuldades, que inclui as subescalas de sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade e problemas de relacionamento com os colegas, observou-se uma redução de 6 pontos, alterando a categoria inicial de "não normativa" para "limítrofe", o que indica melhorias após a intervenção. Quanto à pontuação do impacto que essas dificuldades podem ter sobre a criança, a mãe da criança P. relatou uma queda de 4 para 1 ponto, resultando numa mudança de categoria de "não normativa" para "limítrofe".

No que diz respeito à docente do Centro de Estudo da criança P., ao analisar a evolução dos diversos parâmetros do questionário SDQ, foram identificadas alterações nos *scores* de 3 dos 25 itens entre o questionário inicial e o final. As escalas relacionadas com os sintomas emocionais, do relacionamento com os colegas e do comportamento pró-social mantiveram os valores no decorrer a intervenção, ao contrário das subescalas da hiperatividade e de problemas de comportamento que apresentaram uma atenuação demonstrando o ajuste dos comportamentos da criança P. tendo em conta as estratégias implementadas em contexto de Centro de Estudo.

Para compreender melhor o foco do estudo e perceber os efeitos que as intervenções podem ter a partir da perspetiva das pessoas envolvidas, foi realizada uma análise de conteúdo das respostas fornecidas nas entrevistas pelas encarregadas de educação e docentes responsáveis pelas crianças em questão.

Na perspetiva da encarregada de educação e da docente da criança P., observou-se uma semelhança nas diversas subcategorias relacionadas com as dificuldades enfrentadas pela criança em ambos os contextos, nas entrevistas iniciais. Ambas as entrevistadas identificaram dificuldades nas áreas de comunicação, gestão emocional, organização de tarefas e rotinas, lidar com rótulos/etiquetas, comportamentos impulsivos, atenção/concentração, gestão de conflitos e autoconhecimento (autoestima e autoconfiança). É possível notar semelhanças entre os dados recolhidos nas entrevistas iniciais e os registados nos questionários SDQ, especialmente no que diz respeito ao comportamento e à hiperatividade/impulsividade. No entanto, não houve coincidência nas competências emocionais. Ainda assim, ambas as entrevistadas listaram as mesmas dificuldades, afirmando que estas impactam a qualidade de vida diária da criança, especialmente o seu desempenho académico, como também está

refletido no suplemento de impacto do questionário SDQ mencionado anteriormente.

Nas entrevistas realizadas após a intervenção, de acordo com as participantes, a criança P. revelou algumas mudanças no seu comportamento. A encarregada de educação destacou melhorias nas emoções e autoestima da criança, mencionando: “a autoestima teve uma evolução fantástica... embora seja necessário continuar a trabalhar essa questão.” Também observou progressos na forma como a criança lida com a frustração e a hiperatividade, afirmando que agora “lida de forma mais calma e segura, pensa e respira”. Em relação à realização de tarefas, a encarregada comentou que, inicialmente, a criança preferia fazer apenas as atividades que mais gostava, com a continuidade das sessões, observa-se que realizou todas as tarefas para obter melhores resultados. Por outro lado, a docente do Centro de Estudo avaliou que as dificuldades que mais diminuíram no comportamento da criança P. foram a frustração, a hiperatividade, a atenção e a dificuldade na realização de tarefas. Isso é corroborado pela redução dos *scores* nos questionários SDQ nos itens relacionados com sintomas emocionais, problemas de comportamento e hiperatividade.

O Recurso Didático desenvolvido pela equipa conseguiu corresponder aos objetivos definidos. As duas crianças na primeira aplicação do recurso, recusaram-se a abordar algumas temáticas que surgiram, nomeadamente a sua perceção sobre a relação com os pares e a criança D. também apresentou algumas preocupações em conversar sobre o contexto familiar. No final da intervenção, as duas crianças, demonstraram que a sua comunicação com os outros sobre as suas dificuldades em contexto escolar/centro de estudo e em contexto familiar tinha sido superada, uma vez que entenderam a importância do diálogo para a resolução de problemas e superação de dificuldades.

CONCLUSÕES

O projeto de investigação-ação apresentado teve como objetivo estudar se as estratégias de DP podem influenciar e auxiliar na gestão das dificuldades comportamentais de duas crianças com PHDA. Além disso, procurámos compreender o papel dessas estratégias na promoção das capacidades das crianças em diversas áreas, especialmente nas que são afetadas pelas limitações da perturbação.

Os resultados indicaram que, por meio da implementação de estratégias de DP, as duas crianças com PHDA em estudo (que enfrentam dificuldades relacionadas com a hiperatividade, concentração, emoções, gestão de rotinas e comportamento) conseguiram desenvolver habilidades de forma autónoma, interativa e comunicar melhor com os outros para resolver conflitos, e aumentar a autoconfiança, além de aprimorar as suas competências sociais e aprenderem a regular o seu comportamento.

Assim, é fundamental que futuras pesquisas continuem a explorar as possibilidades de intervenção com estas estratégias, considerando as características de desenvolvimento específicas de cada criança com PHDA. Com efeito, neste trabalho, as estratégias resultaram em evidências mais claras na criança P. do que na criança D. A criança P., que apresentou mais dificuldades em hiperatividade, atenção e dimensões emocionais, também revelou melhores resultados nessas áreas, pós-intervenção. Por outro lado, a criança D. com desafios mais acentuados relacionados com a impulsividade, atenção, relações interpessoais, hiperatividade e problemas comportamentais, verificando-se maior intensidade das dificuldades, sendo que os resultados não foram tão impactantes na vida da criança, especialmente considerando o reduzido tempo de intervenção (a criança faltou por diversas vezes, por motivos de saúde) e a

falta de continuidade das estratégias no contexto familiar.

Os resultados foram avaliados por meio dos questionários SDQ e das entrevistas realizadas com as encarregadas de educação e docentes responsáveis pelas crianças nos Centros de Estudo. É importante ressaltar que, uma vez que todas as subescalas do SDQ estão interligadas, uma evolução numa delas — como na subescala de hiperatividade e comportamento (as principais dificuldades associadas à PHDA) — pode ter efeitos positivos nas competências emocionais e nas relações interpessoais. As crianças sentem mais confiança e empoderamento nas suas habilidades, pelo que podem ser encorajadas a dar continuidade às estratégias inovadoras, especialmente ao perceber resultados visíveis.

Na nossa perspectiva, o acompanhamento individualizado é a abordagem mais adequada para esta perturbação e foi a escolhida para este estudo. No entanto, é igualmente importante envolver a rede de pares, sendo benéfico criar atividades em grupo que promovam o desenvolvimento de competências sociais, o que provavelmente resultaria em progressos mais significativos nestes dois casos em estudo.

Além disso, o ambiente da sala onde ocorrem as sessões deve ser o menos estimulante possível, a fim de minimizar distrações que possam afetar a atenção e a concentração das crianças.

Para futuras investigações, seria interessante incluir mais profissionais e familiares como fontes de informação, permitindo uma melhor triangulação. Também poderiam ser realizadas entrevistas aos professores do contexto escolar para entender a evolução das crianças na sala de aula.

É importante reconhecer que este estudo possui limitações relacionadas com a metodologia escolhida. Os resultados obtidos não devem ser generalizados, pois cada criança tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento, capacidades e interesses. Como mencionado anteriormente, o tempo previsto não foi cumprido no caso de uma das crianças, e a interrupção da intervenção representou um obstáculo ao sucesso.

Ainda assim, a DP demonstrou ter um impacto positivo, embora leve, nos resultados ao longo das poucas sessões desta investigação-ação e na vida quotidiana das crianças, tanto no Centro de Estudo, quanto no contexto familiar. No entanto, não se sabe em que medida esses resultados se generalizaram para outros ambientes e contextos do quotidiano das crianças. Aumentar o número de sessões semanais realizadas poderia trazer benefícios adicionais, assim como sessões conjuntas com os pais/mães e sessões individualizadas para capacitá-los na implementação de estratégias, além de promover conversas em grupo entre os envolvidos nos dois contextos (casa e Centro de Estudo) e, eventualmente, colaborar com outros profissionais, como psicólogos.

A expectativa é que, com a continuidade da intervenção e a identificação de pontos a serem considerados em futuras sessões de DP, estas crianças consigam reduzir as suas dificuldades e aprimorar as suas habilidades, facilitando a sua integração social e crescimento pessoal. A continuidade deste tipo de trabalho é fundamental e este estudo contribui para a investigação nesta área.

REFERÊNCIAS

- Almeida, C. M. (2012). *Alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção: Intervenção educativa* [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/3245>

- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* [DSM-5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders] (1th Ed.). Climepsi Editores.
- Antunes, N., Rodrigues, A. & Jesus, G. (2018) Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. In N. Antunes et al. (Eds.), *Sentidos* (pp. 219-267). Lua de Papel.
- Antunes, R. (2021). *Hiperatividade e défice de atenção – Da teoria à prática* (2ªed.). Livros Horizonte.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Cararo, M. (2020). *Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção: Avaliação e intervenção* [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Edições Almedina.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Fernandes, C. (2018). *Disciplina positiva: Uma mudança de paradigma* [Trabalho de conclusão de curso, Licenciatura, Universidade de Brasília]. Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente. <https://bdm.unb.br/handle/10483/21681>
- Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, M. (2005). *Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ-Port)* [Strengths and Difficulties Questionnaire — Portuguese version]. <https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b0.py>
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagógica*, 33(102), 365-384. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014
- Horner, R., Carr, E., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179.
- Martins, N. (2019). *Educar pela positiva: Um guia para pais e educadores* (1.ª Ed.). Bertrand Editora.
- Monteiro, A. (2020). *Identificação e intervenção na PHDA: O papel e a perspetiva dos pais* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/80352>
- Nelsen, J. (1984). *Disciplina positiva* (1.ªEd.). Mc Graw-Hill.
- Nussey, C., Pistrang, N., & Murphy, T. (2013). How does psychoeducation help? A review of the effects of providing information about Tourette syndrome and attentiondeficit/hyperactivity disorder. *Child: Care, Health and Development*, 39(5), 617-627. 10.1111/cch.12039
- Oliveira, L. C. (2017). *A Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção (PHDA): do conhecimento dos professores às práticas educativas no 1.º ciclo do ensino básico* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/48671>
- Palmieri, P., & Smith, C. (2007). Examining the Structural Validity of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in a U.S. Sample of Custodial Grandmothers. *Psychological Assesment*, 19(2), 189–198.
- Pocinho, M. (2010). *Teoria e exercícios passo-a-passo*. http://docentes.ismt.pt/~m_pocinho/Sebenta_estatistica_II_com_anexos_2010.pdf
- Pocinho, M., Fernandes, N. & Farnicka, M. (2018) Hiperatividade com défice de atenção e rendimento neuropsicológico: Do diagnóstico à intervenção em contexto escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 22(1), 85-102.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.ª Ed.). Gradiva.
- Rothenberger, A., Woerner, W. (2004). Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – *Evaluations and applications*. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7(3), 125-130.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Verga, L. (2021). *Castigar não é educar*. (1.ª Ed.). La esfera de los Libros.

Escolas SITI – Sensibilizadas para a Importância do Trauma na Infância

SITI Schools - Raising Awareness of the Importance of Childhood Trauma

João Pedro Gaspar, PAJE e CEIS20_UC

gasparjp@gmail.com

Ana Félix, PAJE e FPCE_UC

anafelix85@hotmail.com

Resumo

Após cerca de 8 anos a exercer atividade na área das crianças e dos jovens em risco (desenvolvemos parcerias internacionais e conhecemos projetos nesta área em outros países), a PAJE tomou consciência que não são apenas os milhares de crianças que anualmente passam pelo Sistema de Acolhimento, nem tão pouco as dezenas de milhar que se encontram sinalizadas pelo Sistema de Promoção e Proteção, a sofrerem maus-tratos, negligência e não serem respeitados os Direitos consagrados internacionalmente. O papel da Escola enquanto entidade competente em matéria de infância e juventude, ao nível das considerações teóricas e jurídico-legais e as faces da interação com o Sistema de Promoção e Proteção, confere-lhe particular responsabilidade na mitigação dos riscos associados às crianças e aos jovens. Importa desconstruir a visão generalista - e até redutora - de que a maioria dos alunos com infâncias marcadas pelo trauma não gosta da escola, atendendo às relações positivas e securizantes que, frequentemente, se estabelecem com os profissionais da comunidade escolar. As estratégias adaptativas, que os docentes utilizam para lidar com os comportamentos disruptivos dos discentes, ajudam a construir uma imagem positiva destes relativamente aos professores. O projeto Escolas SITI (Escolas Sensibilizadas para a Importância dos Traumas na Infância) tem como objetivo projetar o papel da escola e dos seus recursos humanos, sensibilizar a comunidade educativa para as consequências das experiências adversas vividas na infância e, atuando numa lógica de prevenção, consciencializar todos os envolvidos para a importância da saúde mental dos jovens, bem como os possíveis comprometimentos ao nível do desenvolvimento. Diversos estudos, um pouco por todo o mundo, confirmaram que as experiências adversas na infância (*ACE - Adverse Childhood Experiences*) - incidentes que causam dano ao nível do funcionamento social, cognitivo e emocional - provocam distúrbios no ambiente de segurança que as crianças e os jovens necessitam para crescer. Os estabelecimentos escolares e educativos podem constituir-se como espaços securizantes de apoio em situação de especial vulnerabilidade. A comunidade educativa e as iniciativas levadas a cabo de prevenção são fundamentais nestas situações, pois podem reduzir o risco e aumentar os fatores de proteção das crianças e dos jovens.

Palavras-Chave: Infância, Experiências Adversas na Infância, Trauma, Acolhimento Residencial, Escolas SITI.

Abstract

After approximately eight years of working in the field of children and youth at risk—during which we developed international partnerships and studied related projects in other countries—PAJE recognized that the issue extends beyond the thousands of children who go through the Care System each year, or even the tens of thousands identified by the Child Protection System due to abuse, neglect, or violations of internationally recognized rights. The role of schools as key institutions in matters related to childhood and youth—both from theoretical and legal perspectives, as well as through their interactions with the Child Protection System—places significant responsibility on them to help mitigate the risks faced by children and adolescents. It is essential to challenge the generalized—and often reductive—perception that most students with trauma-affected childhoods dislike school. In many cases, students establish positive and secure relationships with members of the school community. The adaptive strategies that teachers use to manage disruptive behaviors contribute to building a positive image of teachers among these students. The SITI Schools Project (Raising Awareness of the Importance of Childhood Trauma) aims to highlight the essential role of schools and their human resources, to raise awareness among the educational community about the consequences of adverse childhood experiences, and—through a preventive approach—to foster collective awareness regarding the importance of youth mental health and the potential developmental challenges that may result from early adversity. Numerous studies around the world have confirmed that *Adverse Childhood Experiences (ACEs)* incidents that impair social, cognitive, and emotional functioning—disrupt the sense of safety that children and adolescents require for healthy development. Educational institutions can serve as safe and supportive environments, especially in contexts of heightened vulnerability. The educational community and the implementation of preventive initiatives are essential, as they can help reduce risks and increase protective factors for children and youth.

Keywords: Childhood, Adverse Childhood Experiences, Trauma, Residential Care, SITI Schools Project.

INTRODUÇÃO

A PAJE foi criada em 2016 e visa promover a inclusão social e laboral de jovens adultos. Propõe-se apoiar, orientar e formar jovens e adultos ajudando na sua autonomia, fomentando transições favoráveis e promovendo a inclusão social. A sua intervenção centra-se em três eixos de intervenção: 1) apoiar (Ex)acolhidos (jovens adultos que viveram em instituições), 2) melhorar o perfil de saída (jovens que ainda estão em acolhimento) e 3) sensibilizar para a temática (sociedade civil, academia e decisores políticos). Conta com uma equipa multidisciplinar, surgindo da necessidade observada pelos seus profissionais de apoio aos jovens no período pós-acolhimento, onde se evidenciam sinais de fragilidade associados à vida quotidiana.

Os estabelecimentos de educação e ensino são espaços que vão muito para além da educação formal. A escola deve proporcionar um ambiente acolhedor na formação das crianças e dos jovens trazendo benefícios ao seu desenvolvimento social e bem-estar. Segundo Bair-Merritt et al. (2016), muitas são as crianças e os jovens que convivem com situações de negligência, violência e maus-tratos, potenciando problemas emocionais que, por vezes, se manifestam em comportamentos desajustados em contexto educativo. As consequências destas vivências, quando não compreendidas pelos educadores, podem comprometer o processo ensino-aprendizagem, incrementando o absentismo e o abandono escolar.

Os estabelecimentos escolares e educativos, através da sensibilização dos seus recursos humanos, podem constituir-se como espaços securizantes de apoio para as crianças e os jovens em situação de especial vulnerabilidade (Baldry, 2003).

Neste contexto, surge o projeto Escolas SITI (Sensibilizadas para a Importância do Trauma na Infância), em consonância com a crescente importância da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que remete para a necessidade de “humanizar” a intervenção na comunidade educativa e para a importância dos seus contributos na promoção e proteção de crianças e jovens em situação particular de vulnerabilidade, na visão holística do conceito de *whole - school approach* e com ações de formação acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (O papel da escola e do professor na promoção e proteção de crianças e jovens - em situações de risco e em acolhimento residencial) (Gaspar et al., 2020).

Os principais objetivos do projeto centram-se na projeção do papel da Escola e dos seus Recursos Humanos - como entidade competente em matéria de infância e juventude, na interação com o Sistema de Promoção e Proteção de crianças e jovens em risco e na sensibilização da Comunidade Educativa para as consequências das experiências adversas sofridas na infância.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO PROJETO ESCOLAS SITI

O papel da Escola enquanto entidade competente em matéria de infância e juventude, ao nível das considerações teóricas e jurídico-legais e as faces da interação com o Sistema de Promoção e Proteção, confere-lhe particular responsabilidade na mitigação dos riscos associados às crianças e aos jovens.

Os estabelecimentos de educação e ensino são espaços que vão muito para além da educação formal. Segundo Byrne e Taylor (2007), a escola deve proporcionar um ambiente acolhedor na formação das crianças e dos jovens trazendo benefícios ao seu desenvolvimento social e bem-estar. Muitas são as crianças e os jovens que convivem com situações de negligência, violência e maus-tratos, potenciando problemas emocionais que, por vezes, se manifestam em comportamentos desajustados em contexto educativo. As consequências destas vivências, quando

não compreendidas pelos educadores, podem comprometer o processo ensino-aprendizagem, incrementando o absentismo e o abandono escolar (Koenen et al., 2003)

Na sala de aula, o trauma pode traduzir-se em: i) ansiedade - tornando a criança mais reativa a mudanças repentinas/inesperadas. Estas crianças podem, também, surgir como crianças mais retraídas e tímidas ou, até, excessivamente sensíveis; ii) distração - dificultando o discernimento sobre o que é (ou não) informação relevante. A criança pode focar-se mais no tom de voz do professor ou no que se passa na sala de aula do que no conteúdo transmitido; iii) agressividade - potenciando na criança um estado de hipervigilância, o que a pode levar a adotar comportamentos agressivos mais rapidamente do que outras crianças; iv) défice da linguagem - dificultando a expressão por palavras das experiências vivenciadas, o que leva a um atraso tanto na linguagem expressiva como na recetiva e défice das funções executivas - o trauma pode inibir a capacidade de desenvolvimento de ferramentas e capacidades cerebrais necessárias para que a criança consiga planificar, organizar e resolver problemas.

Por outro lado, diversos estudos, um pouco por todo o mundo, confirmaram que as experiências adversas na infância (ACE - *Adverse Childhood Experiences*) - incidentes que causam dano ao nível do funcionamento social, cognitivo e emocional e dramaticamente - provocam distúrbios no ambiente de segurança que as crianças e os jovens necessitam para crescer (Gilbert et al., 2012). As ACEs podem dividir-se em três categorias, que se subdividem em vários tipos de experiências: abuso (físico, emocional e sexual), negligência (física e emocional) e disfunção familiar (doença mental, violência em relação à mãe, divórcio/separação, abuso de substâncias, parentes a cumprir pena em sistema de reclusão, etc.).

O ACE *study*, o maior estudo realizado acerca do impacto a curto e longo prazo do trauma cumulativo na infância (efeitos ao nível da saúde a ao nível social ao longo da vida), confirma maior propensão nos adultos para tabagismo, alcoolismo, consumo de substâncias psicotrópicas, maior tendência para depressão e comportamentos suicidas, mas igualmente maior prevalência de problemas de saúde ao nível da visão, cardíacos, diabetes, artrite ou mesmo oncológicos, entre outros, que concorrem para valores muito mais elevados de absentismo ao trabalho (Siegel & Crockett, 2013).

Os estabelecimentos escolares e educativos, através da sensibilização dos seus recursos humanos, podem constituir-se como espaços securizantes de apoio para as crianças e os jovens em situação de especial vulnerabilidade. A comunidade educativa e as iniciativas levadas a cabo de prevenção são fundamentais nestas situações, pois, podem reduzir o risco e aumentar os fatores de proteção das crianças e dos jovens.

2. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Previsto para arrancar no início do ano letivo, seguindo as etapas: 1) aprovação do galardão “Escolas SITP”, 2) estabelecimento de protocolos (Escolas Piloto) + calendarização, 3) desenvolvimento das atividades e 4) cerimónia entrega dos galardões.

Num primeiro passo, procede-se ao estabelecimento de um protocolo entre a Direção da Escola/Agrupamento de Escolas e a PAJE e a formalização de um Comité Escolas SITI (grupo de trabalho com representação de professores, pessoal não docente, pais/encarregados de educação e alunos) que ficará responsável por desenvolver e dinamizar um Plano de Ação (calendarização das ações de sensibilização; sugestão de atividades em várias disciplinas; envolvimento da Comunidade local, dinamizando o projeto através de espaços de partilha e/ou discussão: blog, página/grupo Facebook, newsletter, jornal *online*...).

A operacionalização do projeto inicia com a divulgação do selo “Escola SITI” (âmbito, objetivos e implementação) em reuniões (Direção, Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Conselho de Diretores de Turma, Reuniões de Departamento, etc.) e através de todos os canais de comunicação interna, com os pais/mães/encarregados de educação, entidades da comunidade e os restantes elementos da comunidade educativa.

Seguidamente, são organizadas sessões de sensibilização (descentralizadas) e dinamizadas pela PAJE - duas com a duração de 90 minutos cada, destinadas a professores, pessoal não docente, pais/mães/encarregados de educação, entidades, comunidade; uma sessão com a duração de 90 minutos, destinada aos alunos maiores de 14 anos.

O Plano de Ação (médio/longo prazo) complementa as sessões de sensibilização e confere continuidade temporal, através de iniciativas avulsas e/ou criação e dinamização de grupos de partilha, aproveitando as tecnologias de informação e comunicação (Facebook, blog, jornal *online*, etc.).

Numa fase final, organiza-se a cerimónia de atribuição do selo “Escola SITI”; dependendo da calendarização, podendo aproveitar-se um evento impactante (festa de Natal, final de ano, ou cerimónia de entrega de prémios, aniversário da Escola/Agrupamento...), recordando a atividade desenvolvida e a desenvolver.

O projeto já foi implementado em diversos agrupamentos escolares da zona Centro do país (Coimbra e arredores).

3. IMPACTO NA COMUNIDADE

Entre os diversos e inúmeros aspetos resultantes do impacto da implementação do projeto ao momento, destaca-se: i) projeção do papel da Escola e dos seus recursos humanos - como entidade competente em matéria de infância e juventude, na interação com o Sistema de Promoção e Proteção de crianças e jovens em risco; ii) sensibilização da Comunidade Educativa para as consequências das experiências adversas sofridas na infância; iii) sensibilização para formas de atuar em situações de risco e perigo - divulgação de guias e orientações para os profissionais da educação na abordagem de situações de maus-tratos ou outras situações de perigo; iii) constatação/consciencialização sobre a importância da proteção de crianças em risco, à luz de modelos multidisciplinares e holísticos; iv) mobilização para a valorização e promoção do respeito pelos Direitos da Infância.

CONCLUSÕES

Considerando que, em Portugal, há milhares de crianças e jovens acolhidos – e muitos mais com outras medidas aplicadas por CPCJs ou tribunais, tornam-se urgentes iniciativas e programas que visem capacitar os diversos contextos, para cuidados e interações que percorram a família, a casa de acolhimento, a escola e os pares.

Sabemos que as experiências adversas vivenciadas na infância podem ter prolongamentos ao longo da vida e consequências que não se ultrapassam ao atingir a idade adulta (Gilbert et al., 2009). Esta disparidade prematura pode acarretar vulnerabilidades acrescidas que só uma diferenciação positiva poderá mitigar, competindo a quem acompanha estas crianças e jovens - ditas em risco - combater o falso determinismo e embalar trajetórias de sucesso (Bogat et al., 2006).

Em Portugal, a investigação na área do acolhimento residencial e do pós-acolhimento é, ainda, muito insuficiente, o que reforça a necessidade de haver um maior investimento neste

âmbito, não só na intervenção com crianças e jovens, como na formação de cuidadores e técnicos (ISS, I.P.,2011/2023).

Os estabelecimentos escolares e educativos, através da sensibilização dos seus recursos humanos, podem constituir-se como espaços de apoio para as crianças e os jovens em situação de particular vulnerabilidade. A comunidade educativa e as iniciativas levadas a cabo na prevenção são fundamentais nestas situações, pois podem reduzir o risco e aumentar os fatores de proteção das crianças e dos jovens.

Nos últimos anos, tem-se notado um enfoque nos recursos disponíveis para esta área, nomeadamente, na promoção de projetos piloto inovadores, nas áreas da intervenção precoce em crianças com problemas de desenvolvimento, da formação parental e da maternidade na adolescência (Peltonen et al., 2010). A relevância dada a estas realidades está aliada à importância que vem sendo reconhecida como a mais eficaz – a prevenção e a deteção antecipada de fatores de risco mostram-se fundamentais.

Segundo António Damásio (2021), as capacidades afetivas são os alicerces da nossa mente. Então quem não tem estas capacidades como vive? Apenas sobrevive... Interessa pugnar por uma melhoria progressiva da consciencialização social, para que o conhecimento crescente nesta que é a base da pirâmide subsidiária (a família, os vizinhos, igrejas, clubes desportivos, serviços públicos, entre outros), se expanda e seja cada vez maior a possibilidade de um Sistema de Promoção e Proteção que faça justiça ao Interesse Superior de cada Criança (Black & Unger, 2010). Sabendo nós que “o que se passa na infância, não fica na infância” tentemos compreender quem, paradoxalmente, tantas vezes foi vítima do próprio meio familiar, onde não escolheu nascer.

REFERÊNCIAS

- Bair-Merritt, M. H., Blackstone, M., & Feudtner, C. (2006). Physical health outcomes of childhood exposure to intimate partner violence: A systematic review. *Pediatrics*, *117*(2), e278–e290. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-1473>
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, *27*(7), 713–732. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(03\)00114-5](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(03)00114-5)
- Black, D. S., Sussman, S., & Unger, J. B. (2010). A further look at the intergenerational transmission of violence: Witnessing interparental violence in emerging adulthood. *Journal of Interpersonal Violence*, *25*(6), 1022–1042. <https://doi.org/10.1177/0886260509340539>
- Bogat, G. A., DeJonghe, E., Levendosky, A. A., Davidson, W. S., & von Eye, A. (2006). Trauma symptoms among infants exposed to intimate partner violence. *Child Abuse & Neglect*, *30*(2), 109-125.
- Byrne, D., & Taylor, B. (2007). Children at risk from domestic violence and their educational attainment: Perspectives of education welfare officers, social workers and teachers. *Child Care in Practice*, *13*(3), 185–201. <https://doi.org/10.1080/13575270701353465>.
- Damásio, A. (2021). *Sentir & saber: A caminho da consciência* (3.^a ed.). Temas e Debates.
- Gaspar, J. P., Natália, C. & Gaspar, F. (2020) Escolas SITI (Sensibilizadas para a Importância do Trauma na Infância) – VII Congresso (Inter)Nacional Conversas Psicologia – Olhar o Presente, pensar o futuro!"
- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *Lancet*, *373*(9657), 68–81. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61706-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61706-7)
- Gilbert, T., Farrand, P., & Lankshear, G. (2012). Troubled lives: Chaos and trauma in the accounts of young people considered 'at risk' of diagnosis of personality disorder. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, *26*(4), 747–754. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2012.00991.x>

- Instituto da Segurança Social, I.P. (2011/2023). *Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Instituto de Segurança Social.
- Koenen, K. C., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., & Purcell, S. (2003). Domestic violence is associated with environmental suppression of IQ in young children. *Development and Psychopathology, 15*(2), 297–311. <https://doi.org/10.1017/s0954579403000166>.
- Peltonen, K., Ellonen, N., Larsen, H. B., & Helweg-Larsen, K. (2010). Parental violence and adolescent mental health. *European Child & Adolescent Psychiatry, 19*(11), 813–822. <https://doi.org/10.1007/s00787-010-0130-8>
- Siegel, J. Z., & Crockett, M. J. (2013). How serotonin shapes moral judgment and behavior. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1299*(1), 42–51. <https://doi.org/10.1111/nyas.12229>

Os meus, os teus e os nossos - Desafios à educação inclusiva

Mine, yours, and ours - Challenges to inclusive education

Anabela Carvalho, Instituto Politécnico de Viseu e Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique
a.carvalho@estgv.ipv.pt

Resumo

Pretende-se levantar questões acerca da inclusão em contexto escolar. Incluir é acolher todos no mesmo local? Que condições têm de existir para falarmos de educação inclusiva? Como incluir todos os alunos, com as suas especificidades e diferenças? Postos perante este desafio, que soluções são encontradas pelos professores? *One size does not fit all!* Falamos de inclusão quando todas as pessoas se sentem valorizadas e respeitadas. Uma sala de aula inclusiva refere-se a um ambiente onde todos os alunos se sentem apoiados intelectual e academicamente, e sentem que pertencem àquela sala de aula, independentemente das suas diferenças. Há inclusão quando todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência, são acolhidos pela sua escola e apoiados para atingir o seu pleno potencial. São apresentados oito princípios de educação inclusiva, propostos num contexto de ensino superior, mas que podem ser aplicados a todos os níveis de escolaridade. Estes princípios não têm a ver com a eliminação de barreiras físicas de aprendizagem, mas realçam a importância dos valores e das capacidades pessoais. Os professores devem passar da procura dos pontos fracos e dos erros dos alunos para a identificação de pontos fortes e estratégias para a melhoria. Assim se criará um ambiente educacional positivo e seguro capaz de eliminar o *stress*, a baixa autoestima e o medo de errar. E na prática, que soluções são encontradas pelas Escolas? Uma delas é a educação especial, onde o docente considera que a maior parte dos alunos são seus, sendo os outros, os diferentes, “os que têm deficiências”, da responsabilidade do professor de educação especial. Mas a educação inclusiva só é uma realidade quando deixa de haver “os teus e os meus”, e os alunos são “nossos”, sendo então a responsabilidade de todos os agentes educativos. Só então a inclusão acontece, fruto do trabalho colaborativo entre profissionais no dia-a-dia. De facto, o trabalho colaborativo permite insights mais profundos sobre os pontos fortes, fracos e estilos de aprendizagem dos alunos. Esta compreensão permite aos docentes adaptar os seus métodos de ensino às necessidades individuais, promovendo uma experiência de aprendizagem personalizada e eficaz para cada aluno.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Educação inclusiva, Educação Especial, Trabalho colaborativo.

Abstract

The aim is to raise questions about inclusion in a school context. Is including welcoming everyone in the same place? What conditions must exist for us to talk about inclusive education? How to include all students, with their specificities and differences? Faced with this challenge, what solutions are the teachers finding? *One size does not fit all!* We talk about inclusion when all people feel valued and respected. An inclusive classroom refers to an environment where all students feel supported intellectually and academically, and feel that they belong in that classroom, regardless of their differences. There is inclusion when all students, including students with disabilities, are welcomed by their school, and supported to reach their full potential. Eight principles of inclusive education are presented, proposed in a higher education context, but which can be applied to all levels of education. These principles are not about removing physical barriers to learning, but they do highlight the importance of personal values and skills. Teachers must move from looking for students' weaknesses and mistakes to identifying strengths and strategies for improvement. This will create a positive and safe educational environment capable of eliminating stress, low self-esteem, and the fear of making mistakes. And in practice, what solutions are found by the schools? One of them is special education, where the teacher considers that most of the students are his/her own, and the others, the different ones, "those who have disabilities", are the responsibility of the special education teacher. But inclusive education is only a reality when there are no longer "yours and mine", and the students are "ours", and then it is the responsibility of all educational agents. Only then does inclusion happen, because of collaborative work between professionals on a day-to-day basis. In fact, collaborative work allows for deeper insights into students' strengths, weaknesses, and learning styles. This understanding allows teachers to adapt their teaching methods to individual needs, promoting a personalized and effective learning experience for each student.

Keywords: School Inclusion, Inclusive Education, Special Education, Collaborative Work.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é simultaneamente um desafio e uma oportunidade para os sistemas educativos modernos, representando um avanço na promoção da equidade, da justiça social e do respeito pela diversidade. Este conceito transcende a simples inclusão física de alunos com necessidades especiais nas Escolas, implicando uma transformação profunda das práticas

pedagógicas, das políticas educativas e das organizações escolares. A educação inclusiva requer o reconhecimento da diversidade como um valor, exigindo a adaptação dos currículos, metodologias e recursos, a fim de responder às necessidades específicas de cada aluno, garantindo a sua participação plena e o sucesso académico e social.

Propomo-nos analisar os fundamentos da educação inclusiva, diferenciando-a do modelo tradicional da educação especial, apresentando os principais princípios e valores que a sustentam. Serão discutidos os fatores e as barreiras que facilitam a implementação de práticas inclusivas, com ênfase particular na experiência e no contexto português, marcado pela evolução legislativa e política dos últimos anos, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018. Pretende-se ainda ilustrar, através de exemplos práticos, como as estratégias inclusivas podem efetivamente promover o bem-estar, a participação e o desenvolvimento académico dos alunos. Por fim, o artigo abordará as exigências em termos de formação docente, colaboração profissional e políticas públicas necessárias para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora. Visa-se contribuir para a reflexão crítica sobre as práticas educativas que promovem a inclusão, a equidade e o respeito pela diversidade de todos os alunos em todas as escolas.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA - O QUE É E O QUE NÃO É

A educação inclusiva é um conceito fundamental no campo educativo, defendendo que todos os alunos, independentemente das suas capacidades, origens ou necessidades especiais, devem ter acesso a um ambiente escolar que promova igualdade de oportunidades, valorizando a diversidade e adaptando o currículo, as metodologias de ensino e os recursos às necessidades de cada estudante (Pereira et al, 2018). Segundo a UNESCO (2008), educação inclusiva é um processo que busca responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, promovendo a participação plena na escola, eliminando barreiras à aprendizagem e à participação e valorizando as diferenças como recursos para o processo educativo, e não como obstáculos. Este princípio já tinha sido defendido pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao referir que as escolas inclusivas acolhem todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

A educação inclusiva pode ser comparada a um grande banquete onde todos são convidados a participar, independentemente das suas diferenças. Assim como num banquete, onde há uma variedade de pratos para atender a diferentes gostos e necessidades alimentares, a educação inclusiva procura adaptar o ambiente escolar para atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, cada estudante é visto como um ingrediente essencial que enriquece a experiência coletiva.

Da mesma forma que o chefe de cozinha precisa conhecer as preferências e restrições alimentares dos seus convidados, para preparar um menu adequado, os educadores devem conhecer as necessidades individuais de cada aluno, para criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a participação de todos. A educação inclusiva não se resume à coexistência de todo o tipo de alunos na mesma sala de aula: implica garantir que todos tenham a oportunidade de se envolver e prosperar no processo educativo.

O conceito de educação inclusiva implica colocar de parte o modelo *one size fits all*, que significa aplicar a mesma abordagem ou solução única para todos os alunos. Esse modelo pressupõe que um único formato, de currículo ou metodologia, pode ser eficaz para todos, desconsiderando as diferenças individuais em termos de capacidades, estilos de aprendizagem, contextos culturais, socioeconómicos e desafios pessoais, o que pode perpetuar exclusões e

desigualdades, porque ignora a diversidade e necessidades específicas de cada estudante. A educação inclusiva fundamenta-se, justamente, no reconhecimento da diversidade como um valor e desafio a ser respeitado e potencializado (UNESCO, 2008). Aplicar soluções homogêneas fere o princípio da equidade, que busca oferecer a cada aluno o apoio e as adaptações necessárias para que tenha condições reais de aprendizagem e participação plena. Quando todas as crianças recebem o mesmo currículo e método, muitas ficam em desvantagem, sobretudo aquelas com necessidades educativas, dificuldades socioeconômicas ou especificidades étnico-culturais (Ainscow & César, 2006; Slee, 2011). A investigação mostra que a adoção de uma abordagem única pode gerar abandono escolar, insucesso acadêmico e exclusão social, em vez de promover a inclusão efetiva (Abrantes, 2021; Hardy & Woodcock, 2015). Por isso, a educação inclusiva deve assentar em currículos flexíveis, metodologias diversificadas e recursos pedagógicos ajustados, que sejam reconstruídos em contexto escolar para responder às necessidades dos diferentes alunos (Rajput et al., 2018). Dessa forma, o desafio é deslocar-se do *one size fits all* para uma abordagem que valorize o *one size fits one*, ou seja, uma educação personalizada e adaptada que responda às singularidades de cada aluno, assegurando justiça educativa e oportunidades reais de sucesso para todos.

O movimento pela educação inclusiva tem sido fortemente influenciado pelas teorias de direitos humanos, que afirmam o direito universal de todos à educação de qualidade, independentemente das suas características individuais ou contextos sociais. A educação inclusiva transcende, assim, a dimensão restrita de inclusão de alunos com deficiência, ampliando-se para abarcar todos os estudantes que enfrentam marginalizações diversas, incluindo fatores étnicos, socioeconômicos, culturais ou de qualquer outra natureza que possa contribuir para a exclusão escolar (Abrantes, 2021; UNESCO, 2008). Este enfoque assenta na premissa de que a educação é um direito fundamental previsto em instrumentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que visam garantir o acesso equitativo a oportunidades educativas para todos, sem discriminação. A inclusão educativa deve ser entendida como um processo contínuo de eliminação de barreiras físicas, sociais e pedagógicas que impedem a participação plena e efetiva de todos os alunos no sistema educativo. Implica o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, étnica e socioeconômica, promovendo a justiça social e a equidade (Ainscow & César, 2006; Barton, 2003).

O contexto português da educação inclusiva é marcado por uma evolução significativa nas últimas décadas, sobretudo após a afirmação legal e política do princípio da inclusão, defendido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, que institui uma abordagem centrada na resposta à diversidade de todos os alunos e não apenas àqueles com necessidades educativas especiais. A literatura nacional reforça a ideia de que a educação inclusiva deve ser um direito de todos e um compromisso coletivo da escola para combater desigualdades e garantir a participação plena na aprendizagem e na vida escolar (Borges et al., 2017; Silva, 2009).

O período que decorreu desde o Decreto-Lei n.º 54/2018 mostra indicadores positivos (a redução substancial do abandono escolar precoce, o aumento do acesso e frequência escolar generalizada e o crescimento do número de profissionais especializados nas escolas), mas parece haver ainda a necessidade de um compromisso político, institucional e científico continuado, pois a verdadeira educação inclusiva só existe com conjugação integrada de acesso, sucesso, equidade, reconhecimento das diferenças e acompanhamento especializado (Abrantes, 2021). De facto, o paradigma atual de educação inclusiva implica uma mudança estrutural nas políticas, práticas

educativas e na organização escolar, para garantir que nenhum aluno fique excluído devido a características individuais, culturais ou sociais.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS MEUS E OS TEUS?

Voltando atrás quase duas décadas, com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, era defendido um modelo de educação especial que tinha como objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades. Destina-se ao atendimento específico de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente decorrentes de deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou perturbações do desenvolvimento, preparando-os para o prosseguimento de estudos, para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego. Pretendia criar condições para adequar o processo educativo às necessidades específicas dos alunos que apresentam limitações significativas na atividade e na participação devido a alterações funcionais e estruturais permanentes, resultando em dificuldades continuadas na comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC], 2008). Havia ainda uma diferenciação clara entre alunos com necessidades de baixa frequência e alta intensidade, que requeriam serviços especializados e uma intervenção mais significativa, e alunos com necessidades de alta frequência e baixa intensidade, frequentemente decorrentes de desvantagens socioculturais, que precisariam de educação diversificada e de qualidade, ao invés de educação especial (Rodrigues & Nogueira, 2011).

Na perspetiva da Educação Especial, e de acordo com a legislação anterior, a responsabilidade principal pelos alunos com necessidades educativas especiais recaía sobre os docentes especializados, devido à sua formação específica e ao seu papel de garantir os apoios e adaptações necessárias para promover a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos. Estes docentes não apenas lecionavam áreas específicas, mas também assumiam funções de gestão do processo educativo, articulação com a equipa docente e avaliação continuada, assegurando a implementação dos Planos Educativos Individualizados (PEI). Por exemplo, o docente de Educação Especial era responsável pela elaboração e implementação do PEI, coordenava apoios, promovia a permanência e o sucesso dos alunos, e colaborava estreitamente com outros docentes e técnicos da escola para garantir uma abordagem integrada e personalizada. Ou seja, os alunos com necessidades especiais eram vistos como sendo da responsabilidade dos docentes de educação especial, cabendo ao docente regular a responsabilidade dos outros alunos, dando origem a frases como “o teu aluno”, referindo-se àquele que apresentava necessidades específicas na turma.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS NOSSOS!

O modelo atual de educação inclusiva defende que a responsabilidade pelo sucesso e bem-estar de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades específicas, pertence a todos os professores e à comunidade escolar como um todo. A educação especial tradicional foca-se nos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente para promover inclusão e autonomia, enquanto a educação inclusiva abrange todos os alunos, procurando responder à diversidade de necessidades e potencialidades de cada um, aumentando sua participação nos processos educativos e na vida escolar.

Segundo Ainscow et al. (2006), a educação inclusiva pressupõe uma abordagem colaborativa e sistémica, onde a escola enquanto instituição assume o compromisso coletivo de eliminar

barreiras de aprendizagem e promover a participaçao plena de todos os alunos. Neste modelo, todos os docentes sao responsaveis pela adaptaçao do curriculo, pela implementaçao de estrategias diferenciadas e pelo desenvolvimento de praticas pedagogicas que respeitem as diversidades presentes na sala de aula. Florian e Black-Hawkins (2011) reforçam que a "responsabilizaçao partilhada" e fundamental para a verdadeira inclusao: não basta ter um docente especializado; e necessario que todos os professores tenham competencias para adaptar o ensino as necessidades diversas dos alunos. O papel do professor de educaçao especial e, neste contexto, apoio, consultoria e formaçao dos colegas, fomentando um ambiente colaborativo que favoreça a partilha de saberes e estrategias.

Esta abordagem colaborativa esta alinhada com a Declaraçao de Salamanca da UNESCO (1994), referindo que a educaçao inclusiva requer uma transformaçao de toda a escola e de todo o sistema educativo, onde o ambiente de aprendizagem e projetado para responder as necessidades de todos os alunos, e não apenas daqueles que sao oficialmente sinalizados como tendo necessidades educativas especiais. No modelo inclusivo, a responsabilidade e, assim, distribuıda, refletindo a ideia de que os alunos sao da responsabilidade de todos, docentes do ensino regular ou de educaçao especial. Reforça a ideia de que a diversidade e normal e que todos os docentes devem ser preparados para responder a essa diversidade com praticas adaptadas (Loreman et al., 2010). A atribuicao da responsabilidade pelos alunos com necessidades especiais aos docentes especializados pode conduzir a uma abordagem segregadora e limitar o desenvolvimento de uma cultura inclusiva efetiva.

Ou seja, a educaçao especial tem como foco o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, oferecendo apoio especializado e adaptaçoes para garantir o acesso ao ensino, visando proporcionar recursos e metodologias especificas, para que alunos com deficiencias ou dificuldades possam aprender e desenvolver competencias em contextos muitas vezes segregados ou especializados. Pode ocorrer em ambientes especializados ou em salas de recursos dentro da escola regular, com a atuaçao de profissionais especializados, como professores de educaçao especial e tecnicos de apoio, havendo uma enfase na intervençao individualizada (Correia, 2010, 2021).

Já a educaçao inclusiva envolve todo o sistema educativo, visando garantir que todas as crianças, independentemente das suas condiçoes ou diferenças, aprendam juntas em ambientes comuns. O seu objetivo principal e a promoçao da igualdade de oportunidades e a participaçao plena e efetiva de todos os alunos, valorizando a diversidade como um elemento enriquecedor do processo educativo. Baseia-se na adaptaçao dos curriculos, metodologias e do proprio ambiente escolar, para responder as necessidades de todos os alunos, exigindo que a Escola trabalhe de forma colaborativa, envolvendo professores, familias e comunidade. Em ultima instancia, combate a exclusao educativa e social, promovendo o respeito pela diferença (Correia, 2010, 2021).

A educaçao inclusiva exige a transformaçao do sistema educativo para acolher toda a diversidade, enquanto a educaçao especial mantem abordagens mais tradicionais e especificas para grupos com necessidades particulares. Correia (2021) enfatiza que a educaçao especial não deve desaparecer, mas evoluir para estar integrada dentro da educaçao inclusiva, garantindo que o apoio especializado continue disponivel dentro do modelo inclusivo.

Adotar uma visao tradicional da educaçao especial pode alimentar uma segregaçao entre "os meus alunos" - pertencentes as salas de ensino regular e "os teus alunos" - sob a responsabilidade exclusiva dos docentes de educaçao especial, associando as diferenças a divisoes institucionais e pedagogicas. Esta dicotomia contribui para uma cultura escolar segmentada, em que as barreiras

atitudinais e organizacionais limitam o pleno desenvolvimento e inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Mudar para uma perspectiva de escola inclusiva propõe uma visão disruptiva e integradora, dissolvendo essas fronteiras, ao afirmar que todos os alunos são "os nossos alunos". Neste paradigma, toda a comunidade escolar assume responsabilidade compartilhada pela aprendizagem e participação de todos, independentemente das suas diferenças (DGE, 2022; Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009). A educação inclusiva gera práticas colaborativas e reflexivas entre docentes do ensino regular e de educação especial, promovendo um trabalho conjunto que transcende a simples coexistência e visa afetar as condições estruturais e culturais da escola.

Tal transformação exige superar percepções tradicionais de competências e responsabilidades exclusivas, integrando saberes especializados da educação especial num modelo amplo e flexível que reconhece a diversidade como um valor inerente ao processo educativo. Essa mudança é essencial para que a escola seja verdadeiramente uma rede integradora, onde a cooperação entre docentes se traduz em práticas pedagógicas adequadas para todos os alunos, desmontando o paradigma de segregação e fortalecendo a inclusão real e efetiva (DGE, 2022).

Em suma, a passagem do enfoque segregador da educação especial para a visão integrada da educação inclusiva, reforçada metaforicamente por "os meus, os teus e os nossos", implica uma profunda mudança cultural, organizativa e pedagógica, que busca garantir o direito à educação para todos, evidenciando que a responsabilidade educacional é coletiva e indivisível. Ao considerar a educação inclusiva como uma responsabilidade partilhada, reforça-se a necessidade de todos os docentes, e não apenas os especializados, assumirem um papel ativo na promoção da aprendizagem e participação de todos os alunos, fomentando uma cultura escolar mais inclusiva, justa e eficaz. Deste modo, deixa de haver alunos "meus" e "teus", pois todos são "os nossos alunos".

4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM EXEMPLO PRÁTICO

A abordagem da educação inclusiva ganha particular relevância quando ilustrada por práticas concretas que demonstram o seu impacto no terreno. Algumas experiências oferecem pistas valiosas para compreender como diferentes contextos educativos procuram responder à diversidade, permitindo identificar estratégias replicáveis ou adaptáveis a outros cenários.

Um exemplo aparece-nos num estudo de caso sobre estratégias comunicativas inclusivas aplicadas numa universidade ucraniana, onde foram adotadas metodologias para promover a inclusão de estudantes com diferentes necessidades e origens (Lavrysh et al., 2022). Os autores apresentam oito princípios que orientaram a criação de estratégias inclusivas de ensino, como a individualização, diversidade e diferenciação, que buscam melhorar o bem-estar, a socialização e o desenvolvimento académico dos estudantes, promovendo um ambiente educativo acolhedor e eficaz:

1. Todos têm o direito de comunicar e ser ouvidos – a comunicação é essencial para a inclusão social e o desenvolvimento pessoal de cada aluno;
2. Todos têm a capacidade de sentir e pensar – respeitar as emoções e o pensamento individual como parte fundamental da experiência educacional;
3. Todos precisam de amizade e apoio dos colegas – estimular relações sociais positivas e redes de suporte entre os alunos;

4. As pessoas precisam umas das outras – fomentar a interdependência e cooperação no ambiente escolar;
5. A verdadeira educação ocorre através da comunicação – as interações comunicacionais reais são consideradas essenciais para a aprendizagem e a inclusão;
6. O desenvolvimento diversificado pode fortalecer todas as áreas da vida – reconhecer e valorizar as múltiplas dimensões do crescimento humano;
7. As conquistas e habilidades da pessoa não afetam seu valor – valorizar o ser humano independentemente de suas competências ou resultados acadêmicos;
8. O progresso é possível ao desenvolver as capacidades individuais, não ao focar nas limitações – focar na potencialidade e nos pontos fortes de cada aluno para promover seu desenvolvimento.

A aplicação destes princípios resultou em diversos impactos positivos, de onde se salientam: i) melhoria do bem-estar psicológico - a implementação das estratégias inclusivas contribuiu para a redução do medo e aumento da autoestima e autoconfiança dos estudantes deslocados. Muitos sentiram-se mais seguros para expressar as suas ideias e sentimentos em público, sem receio de cometer erros; ii) desenvolvimento de competências comunicativas - o foco na comunicação e na criação de situações de interação social promoveu a melhoria das competências interpessoais dos alunos, facilitando a sua integração social e académica; iii) promoção da socialização e aceitação social - as práticas inclusivas facilitaram a construção de redes sociais e amizades entre os estudantes, contribuindo para a adaptação ao novo ambiente universitário e reduzindo o isolamento social; iv) maior motivação e envolvimento académico - a individualização, diferenciação e diversificação das atividades aumentaram a motivação dos alunos para o estudo, com relatos de maior motivação e melhores resultados académicos na disciplina; v) superação de barreiras sociais e emocionais - a adaptação das práticas pedagógicas considerou o historial dos alunos deslocados, ajudando a mitigar os efeitos do isolamento cultural e social, fortalecendo o sentimento de pertença e controlo sobre o seu processo de aprendizagem.

Estes princípios mostraram-se fundamentais para promover um ambiente educativo inclusivo, onde todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias pessoais, pudessem sentir-se valorizados e respeitados. Com a sua aplicação, foi criado um espaço pedagógico que valorizou a comunicação, o reconhecimento da diversidade, a pertença social e o desenvolvimento pessoal, aspetos essenciais para a efetivação da inclusão em qualquer sala de aula e em todos os níveis educativos. Autores como Ainscow (2005) e Florian (2014) destacam que a inclusão efetiva depende, não só da eliminação de barreiras físicas, mas sobretudo da promoção de práticas pedagógicas que respeitem as necessidades individuais dos alunos, fomentem a sua participação ativa e garantam o desenvolvimento das suas potencialidades. Estudos empíricos demonstram que a adoção de estratégias baseadas em individualização, diferenciação e envolvimento socioemocional contribui para o aumento do sucesso académico, da motivação e do bem-estar dos alunos, especialmente daqueles que enfrentam situações de vulnerabilidade (Sailor, 2011; Sharma et al., 2018). De facto, a literatura sublinha que uma abordagem baseada nos pontos fortes promove a autoestima e a motivação, funcionando como contraponto à ênfase exclusiva nos erros ou fragilidades dos alunos. Booth e Ainscow (2016) salientam que valorizar as capacidades de cada aluno é essencial para criar culturas escolares seguras, inclusivas e livres do medo de errar.

Além das evidências apresentadas por Lavrysh et al. (2022), que demonstram como práticas de sala de aula centradas nas potencialidades, individualização do ensino e valorização das competências comunicativas contribuem para um ambiente inclusivo e seguro, múltiplas outras investigações reforçam esta abordagem de boas práticas na educação inclusiva.

Por exemplo, estudos no campo das pedagogias inclusivas destacam que um ambiente de sala de aula positivo, onde os professores focam os pontos fortes e oferecem *feedback* construtivo, está associado a níveis mais elevados de autoestima, motivação e envolvimento dos alunos, enquanto reduz o medo de errar e o *stress* académico (Weishaar, 2010). Uma revisão da literatura (Margas, 2023) sobre ambientes escolares inclusivos salienta que a diferenciação e a construção de relações de confiança entre professor e aluno promovem o sentido de pertença e a participação ativa de todos, sendo estas práticas associadas à melhoria dos resultados académicos e do bem-estar emocional.

Um relatório da UNESCO (2020) reitera que práticas pedagógicas inclusivas, baseadas na identificação e valorização do potencial de cada aluno, são essenciais para construir uma escola acolhedora, equitativa e promissora para todos.

5. E EM PORTUGAL, COMO ESTÁ A INCLUSÃO ESCOLAR?

A literatura internacional sublinha que a implementação da educação inclusiva continua a enfrentar obstáculos significativos, sendo a insuficiente formação dos professores um dos mais recorrentes. Muitos docentes revelam dificuldades em compreender plenamente o conceito de inclusão, em adaptar metodologias e em responder à diversidade nas salas de aula, o que compromete a eficácia das práticas inclusivas (Arunadevi, 2023; Judijanto & Al-Amin, 2023). Acresce a escassez de recursos materiais e humanos, associada a políticas educativas que nem sempre se traduzem em mudanças efetivas nas escolas, gerando uma discrepância entre o discurso legislativo e a prática quotidiana (Bamsey et al., 2023).

No contexto português, estes desafios tornam-se particularmente evidentes, já que a formação inicial e contínua em educação inclusiva permanece limitada, dificultando a operacionalização das orientações legais. De facto, estudos recentes confirmam que, apesar de Portugal dispor de uma legislação avançada, a falta de formação e de recursos especializados continua a ser um dos principais obstáculos à vivência de uma escola inclusiva (Alves et al., 2020; Cruz et al., 2023). Além disso, muitos profissionais percecionam o Decreto-Lei 54/2018 como complexo e de difícil aplicação, sentindo falta de apoios técnicos e de condições para práticas pedagógicas diferenciadas (Abreu & Grande, 2021; Carvalho et al., 2023).

Tendo em conta estas limitações identificadas pela literatura, torna-se pertinente analisar como os princípios da educação inclusiva se concretizam em contextos escolares específicos. Neste sentido, apresentamos os dados de um estudo realizado num agrupamento de escolas português, procurando compreender as perceções dos docentes e a forma como enfrentam os desafios da inclusão.

O caso do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique

No âmbito da monitorização da implementação do regime jurídico da Educação Inclusiva no Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique (AEIDH), foi aplicado um questionário baseado no utilizado pela *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* [EASNIE] (2023). O inquérito original é composto por 6 *standards* e 11 indicadores, tendo um total de 19 questões. O instrumento usado no AEIDH contemplava os 6 *standarts* e 10 dos 11 indicadores, num total de 13 questões. Em geral, foi mantida a formulação das questões, havendo pequenas alterações para ajustar à realidade do AEIDH e ao período pós-pandémico. O inquérito final foi alojado na plataforma Office 365 e difundido entre os docentes do Agrupamento, entre março e maio de 2023.

Responderam 112 docentes, maioritariamente do sexo feminino (83,9%). A maior parte dos participantes tinham entre 45 e 64 anos (n=97, 86,6%) e apenas 11 tinham menos de 45 anos (9,8%). Relativamente ao departamento de origem, 30% (n=34) eram do 1.º ciclo e 16,9% (n=19) de Educação Especial. Os departamentos menos representados são o de Expressões e Tecnologias (1,8%, n=2) e os de Português, Educação Física e Ciências Físicas e Naturais, todos com 4, 4% (n=5).

No que se refere ao conceito de educação inclusiva, no *standart 1* - Os valores e princípios inclusivos são partilhados e aceites por todos, foram apresentados 3 itens/afirmações que mereceram taxas de concordância bastante elevadas (quais os itens e as taxas?). Apenas 2,4% dos docentes não concordaram com as afirmações: a educação inclusiva é um compromisso para eliminar a discriminação e os estereótipos e para assegurar os direitos de todos os alunos e a educação inclusiva é um processo de ensino e aprendizagem que apoia todos os alunos para adquirirem um nível de educação e de formação que lhes permita uma plena integração social, independentemente da sua condição pessoal e social. Também a afirmação A educação inclusiva é um compromisso com uma educação de qualidade para todos os alunos, nomeadamente para os alunos de grupos vulneráveis só recebeu discordância de 5,4%, mostrando um amplo consenso sobre o conceito e os princípios da educação inclusiva.

No entanto, e apesar de reduzidas, as taxas de discordância sugerem que ainda existe uma pequena parcela de docentes que pode apresentar dificuldades na compreensão ou aceitação plena do conceito. Na base, podem estar incertezas, falta de formação adequada, ou resistência a mudanças, refletindo uma possível confusão entre os conceitos de inclusão e integração, ou até preocupações em relação à preparação, capacidade e recursos para implementar práticas inclusivas efetivas. Pode também estar presente alguma ambiguidade no conceito de vulnerabilidade, ao incluir diferentes grupos (pessoas com deficiência, minorias, crianças em risco social), e a dificuldade de operacionalizar intervenções eficazes para todos esses públicos. De facto, o conceito de qualidade na educação inclusiva acarreta um certo grau de complexidade, que nem sempre é claramente compreendida ou aplicada, especialmente no que toca às necessidades específicas dos grupos vulneráveis que exigem recursos, formação e apoio diferenciados (DGE, 2022; EASNIE, 2022).

Um pilar fundamental da educação inclusiva é a preparação docente para lidar com a diversidade. O resultado de duas questões relacionadas com a prestação do serviço docente mostra uma certa perceção de impreparação e dificuldades por parte dos participantes. Na questão Os docentes estão bem preparados para lecionar grupos heterogéneos, a discordância atinge 25,9% e só 17% concordam totalmente; já em Os docentes estão bem preparados para apoiar os alunos tendo em conta as suas necessidades individuais, a discordância desce para 8,9%, mas a concordância total mantém-se baixa (18,8%).

Estes dados poderão sugerir maior conforto com apoios individualizados do que com o ensino em turmas heterogéneas, que exige mais esforço na planificação da aula e na gestão de sala, e utilização de pedagogias inclusivas. De facto, estudos internacionais mostram que muitos professores se sentem menos preparados para ensinar em contextos heterogéneos do que para prestar apoios individuais (OECD, 2019). Em Portugal, alguns estudos mostram que apenas uma parte dos docentes se considera efetivamente preparada para ambientes inclusivos, apesar do enquadramento legal avançado - uma disparidade entre política e prática que pode explicar a baixa “concordância total” observada (Alves, et al., 2020).

A literatura também evidencia que a pedagogia inclusiva requer desenvolvimento profissional contínuo e uma cultura de trabalho colaborativo e que a ausência dessas condições

gera uma percepção de falta de preparação. De facto, muitos docentes sentem que não têm as competências para ensinar certos grupos de alunos e consideram esta responsabilidade apenas dos especialistas, o que é reconhecido como uma barreira ao desenvolvimento da educação inclusiva (Florian & Spratt, 2014).

A pedagogia inclusiva, baseada na assunção de que a diferença é inerente ao processo de aprendizagem, exige que todos os professores assumam responsabilidade pelos progressos de todos os alunos, o que é favorecido tanto por uma formação inicial específica e reflexiva, como por formação contínua específica, sobretudo quando promove a colaboração entre colegas de diferentes áreas e experiências. De facto, a inclusão “para todos” falha quando a formação docente e o apoio nas escolas não acompanham a ambição das políticas (UNESCO, 2020).

Apesar da formação inicial e contínua dos docentes ser uma condição fundamental para garantir práticas inclusivas consistentes, não é suficiente. A literatura sublinha que a eficácia da educação inclusiva depende igualmente de culturas escolares colaborativas, em que professores de diferentes áreas, técnicos especializados e famílias trabalham em conjunto para responder às necessidades de todos os alunos. Este trabalho colaborativo favorece a partilha de responsabilidades, a construção de estratégias diferenciadas e a criação de ambientes de aprendizagem mais equitativos (Florian & Black-Hawkins, 2011; Friend et al., 2010). Sem estas redes de cooperação, a formação tende a permanecer como recurso individual, de difícil aplicação no quotidiano escolar, enquanto a colaboração oferece um suporte prático que amplia a confiança e a eficácia pedagógica dos docentes na gestão da diversidade.

Neste contexto, numa questão em que se destaca o trabalho conjunto entre docentes de educação especial e titulares de turma - Os docentes de educação especial trabalham dentro da sala de aula, em coadjuvação com o professor titular, para promover o acesso à aprendizagem, 8,9% mostraram-se discordantes, 58,9% concordam e 32,1% concordam totalmente. Também na afirmação Os docentes estão bem preparados para colaborar com colegas e outros profissionais, a taxa de discordância foi reduzida (6,3%), havendo 25% a concordar totalmente. Esses dados revelam que os professores se percebem, em geral, com competências e disponibilidade para colaborar, mas que ainda há caminho a fazer. A colaboração é reconhecida e valorizada, mas nem sempre plenamente concretizada, o que pode indicar práticas colaborativas em desenvolvimento, mas ainda distantes de uma colaboração efetiva, estruturada e sistemática.

A literatura reforça esta leitura: práticas colaborativas, como a coadjuvação e a codocência, são consideradas estratégias centrais da educação inclusiva, mas a sua implementação enfrenta obstáculos ligados à falta de tempo, de formação específica e de culturas escolares colaborativas consolidadas (EASNIE, 2022; Friend, et al., 2010). Assim, embora os dados mostrem uma tendência encorajadora, sugerem também a necessidade de consolidar políticas e condições organizacionais que tornem a colaboração uma prática efetiva e sistemática, indo além da boa vontade e da percepção individual dos docentes.

A superação desses obstáculos é essencial para garantir ambientes inclusivos e o sucesso escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. Estes resultados evidenciam, num agrupamento de escolas, uma cultura emergente de articulação, mas que exige investimento contínuo em práticas colaborativas estruturadas e apoio institucional para se concretizar plenamente no contexto escolar.

CONCLUSÕES

A educação inclusiva emerge como um pilar essencial para a construção de sistemas educativos que assumem a diversidade como riqueza e valor intrínseco, garantindo o direito universal à educação de qualidade para todos os alunos. A passagem do paradigma tradicional da educação especial, focado em abordagens segregadoras e especializadas, para um modelo inclusivo, exige transformações profundas a nível cultural, organizacional e pedagógico. Nesse processo, a ideia de que a responsabilidade pela aprendizagem e sucesso escolar cabe exclusivamente aos docentes de educação especial é desafiada, ampliando-se para o reconhecimento de que todos os professores, em conjunto com a comunidade escolar mais ampla, devem compartilhar essa missão.

No contexto nacional, o Decreto-Lei n.º 54/2018 representa um marco legislativo progressista, orientado para a personalização das respostas educativas e para a eliminação das barreiras que limitam a participação e o sucesso de todos os alunos. Contudo, a prática revela desafios persistentes, tais como a insuficiência da formação inicial e contínua dos docentes para lidar com a heterogeneidade em sala de aula, a escassez de recursos especializados, e a necessidade de desenvolvimento de culturas escolares colaborativas que articulem efetivamente o trabalho entre professores de diferentes áreas, técnicos, famílias e alunos. Essa lacuna entre a política e a prática evidencia a complexidade da inclusão, que vai muito além da simples presença física dos alunos em ambientes comuns.

Para que a inclusão seja genuína e sustentável, torna-se imprescindível investir em formação (inicial e contínua) que promova uma mudança de atitudes e crenças, reforçando o compromisso com a valorização da individualidade e do potencial de cada estudante. É fundamental desenvolver competências nos docentes que lhes permitam criar ambientes educativos que valorizem a comunicação, o reconhecimento da diversidade, a pertença social e o desenvolvimento pessoal de todos os alunos. De facto, a valorização das potencialidades individuais e a adaptação das práticas educativas são essenciais para promover culturas escolares inclusivas, equitativas e motivadoras. Em paralelo, a institucionalização de práticas colaborativas, como a coadjuvação e a co docência, e a disponibilização de recursos pedagógicos diversificados, são também condições indispensáveis para criar ambientes que favoreçam efetivamente a equidade, a aprendizagem e o desenvolvimento do potencial de cada aluno.

A responsabilidade coletiva pela educação inclusiva implica o envolvimento dos órgãos de gestão escolar, das políticas públicas e de toda a sociedade, que deve reconhecer e apoiar a escola como espaço democrático de cidadania e justiça social. Através deste compromisso coletivo, é possível transformar a escola num espaço inovador e acolhedor, capaz de responder às singularidades e potencialidades de todos os alunos, esbatendo diferenças e promovendo oportunidades reais de sucesso e participação social.

Assim, a educação inclusiva não é uma mera adaptação das estruturas existentes, mas uma reconstrução profunda e contínua das práticas e conceções pedagógicas, culturais e institucionais, que deve ser encarada como um processo dinâmico e coletivo. Este processo exige perseverança, reflexão crítica e compromisso ativo, para que a inclusão deixe de ser uma aspiração e se torne, efetivamente, uma realidade palpável e sustentável na vida dos alunos e na comunidade escolar em geral.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2021). Educação inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 25–41. <https://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- Abreu, M. M., & Grande, C. (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: Reflexões sobre a legislação e as práticas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(2), 174–187. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.7545>
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238. <https://doi.org/10.1007/BF03173412>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alves, I., Campos Pinto, P. & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Arunadevi, K. (2023). The typical challenges and possible solutions for the successful implementation of inclusive education. *International Journal of Educational Research Review*, 8(4), 456–467. <https://doi.org/10.24331/ijere.1379980>
- Bamsey, V., Watkins, A., & Zhang, H. (2023). New developments and emergent challenges in international inclusive education: Reflections from policy and practice. *Education Sciences*, 13(6), 592. <https://doi.org/10.3390/educsci13060592>
- Barton, L. (2003). Inclusive education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/0885625032000082508>
- Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, E., & Gonçalves, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 7–31. <https://doi.org/10.21814/rpe.10766>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4th ed.). Cambridge: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carvalho, J., Cosme, A., & Veiga, A. (2023). Inclusive education systems: The struggle for equity and the promotion of autonomy in Portugal. *Education Sciences*, 13(9), 875. <https://doi.org/10.3390/educsci13090875>
- Correia, L. M. (2010). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2ª ed.). Porto Editora.
- Correia, L. M. (2021). *Fundamentos da educação especial: Guia prático para educadores e professores*. Flora Editora.
- Cruz, J., Azevedo, H., Carvalho, M., & Fonseca, H. (2023). From policies to practices: Factors related to the use of inclusive practices in Portugal. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(10), 2238–2250. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100158>
- 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, a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro – Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Educação especial: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ_manual_apoio_pratica.pdf
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2022). *Gestão da educação inclusiva*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/gestao_da_educacao_inclusiva_2022.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for inclusive teacher professional learning*. EASNIE.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023). *Desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal: Um guia para as escolas*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (2nd ed., Vol. 2, pp. 9–22). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n3>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L., & Spratt, J. (2014). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–299. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933547>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164.
- Judijanto, R. L., & Al-Amin, M. (2023). Challenges and strategies in implementing inclusive education: A meta-analysis. *Indonesian Journal of Education*, 11(2), 101–118. <https://doi.org/10.36232/ijoe.v11i2.173>
- Lavrysh, Y., Simkova, I., & Tuliakova, K. (2022). Inclusive communicative strategies in an ESP classroom: A case study at a Ukrainian university. *English Studies at NBU*, 8, 215–232. <https://doi.org/10.33919/esnbu.22.2.4>
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom*. Routledge.
- Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: Review and perspectives. *Frontiers in Psychology*, 14, 1171204. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners* (Vol. I). OECD.
- Pereira, F. (coord.), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., ... Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Rajput, M. V., Das, H., & Goswami, P. P. (2018). The challenges towards meaningful inclusive education. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 8(1), 7–10.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: Fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 3–20. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002>
- Sailor, W. (2011). Equity as a basis for excellence: How local control can support teaching and learning. *International Journal of Inclusive Education*, 15(11), 1235–1249.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2018). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(2), 108–113.
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135–153. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>

- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Spratt, J., & Florian, L. (2014). Developing and using a framework for gauging the use of inclusive pedagogy by new and experienced teachers. In C. Forlin & T. Loreman (Eds.), *International perspectives on inclusive education* (Vol. 3, pp. 263–278). Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003029>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- UNESCO. (2008). *Tornar a educação inclusiva uma realidade*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO.
- Weishaar, M. K. (2010). Writing Strength-Based IEPs for Students with Disabilities in Inclusive Classrooms. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 118–133.

A influência do modelo comportamental ABA no desenvolvimento de crianças com PEA percebida pelos pais

The influence of the ABA behavioral model on the development of children with ASD as perceived by parents

Paula Cruz, IPV-ESEV

paulaabcruz@hotmail.com

Emília Martins, IPV-ESEV; CI&DEI

emiliamartins@esev.ipv.pt

Francisco Mendes, IPV-ESEV; CI&DEI

fmendes@esev.ipv.pt

Rosina Fernandes, IPV-ESEV; CI&DEI

rosina@esev.ipv.pt

Resumo

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), de natureza neurodesenvolvimental, caracteriza-se por défices na interação e comunicação sociais e por comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos, comportando alterações no funcionamento pessoal e social, que podem situar-se em diferentes níveis de gravidade. A ABA (*Applied Behavior Analysis*), metodologia de modificação de comportamento, serve para compreender e auxiliar na melhoria de comportamentos inadequados, através da observação, identificação dos antecedentes e respetivas consequências. Desenvolveu-se um estudo de natureza quantitativa tendo como principal objetivo compreender as perceções de pais sobre o impacto da ABA na vida de crianças com PEA, contrastando, ainda, com o modelo de intervenção TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*). Participaram 38 pais de crianças com PEA que frequentavam uma associação da região centro do país, sendo os dados recolhidos através de um questionário *ad-hoc*. Genericamente, os pais reconhecem um impacto positivo da intervenção ABA, nas diferentes competências/características implicadas na PEA. Realçam a necessidade de uma intervenção duradoura e sistemática superior a dois anos, e mais eficaz quando realizada precocemente (com início até os 4 anos de idade) e com recurso à sua participação ativa. Pais com habilitações superiores enfatizam benefícios nas competências de natureza cognitiva ($p=.03$), social ($p=.04$) e adaptação ao meio envolvente ($p=.006$). Pais que escolheram a intervenção por conhecimento próprio identificam maiores benefícios por comparação com a escolha por indicação de terceiros, em competências cognitivas ($p=.03$), sociais ($p=.02$), adaptação ao meio envolvente ($p=.04$), cumprimento de regras ($p=.01$) e comportamentos indesejáveis ($p=.04$). Finalmente, verificaram-se médias estatisticamente superiores em todas as vantagens da intervenção ABA relativamente às da TEACCH. Está patente o reconhecimento do impacto positivo da ABA na PEA, para este grupo de pais, revelando-se fundamental continuar a aprofundar a investigação neste campo, ampliando o conhecimento a respeito de estratégias efetivas para a intervenção na PEA, bem como a exploração de especificidades de intervenção.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo, metodologias ABA e TEACCH, Intervenção comportamental.

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD), which is neurodevelopmental in nature, is characterized by deficits in social interaction and communication and by restricted and repetitive behaviours, interests, or activities, involving alterations in personal and social functioning, which can be at different levels of severity. ABA (*Applied Behavior Analysis*), a behavior modification methodology, serves to understand and help improve inappropriate behaviors through observation, identification of antecedents and their consequences. The main aim of this quantitative study was to understand parents' perceptions of the impact of ABA on the lives of children with ASD, and to contrast this with the TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*) intervention model. Thirty-eight parents of children with ASD who attend an Association in the central region of the country took part, and the data was collected using an *ad-hoc* questionnaire. Generally, the parents recognize a positive impact of the ABA intervention on the different skills/characteristics involved in ASD. They emphasize the need for a lasting and systematic intervention of more than two years, and that it is most effective when carried out early (starting by the age of 4) and with their active participation. Parents with higher education emphasized the benefits in terms of cognitive skills ($p=.03$), social skills ($p=.04$) and adaptation to the environment ($p=.006$). Parents who chose the intervention on their own knowledge identified greater benefits compared to choosing it on the recommendation of others, in cognitive skills ($p=.03$), social skills ($p=.02$), adapting to the environment ($p=.04$), complying with rules ($p=.01$) and undesirable behavior ($p=.04$). Finally, there are statistically higher averages of all the advantages of the ABA intervention compared to those of TEACCH. The positive impact of ABA on ASD is clearly recognized by this group of parents, and it is essential to continue deepening research in this field, expanding knowledge about effective strategies for intervention in ASD, as well as exploring specific intervention methods.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, ABA and TEACCH methodologies, Behavioral intervention.

1. ENQUADRAMENTO

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma perturbação invasiva do desenvolvimento que persiste por toda a vida, sem cura nem causas claramente conhecidas. Atualmente, é considerada uma perturbação do neurodesenvolvimento, caracterizada por défices na comunicação e interação social, bem como por alterações no comportamento. Ao nível da comunicação e interação social, as alterações traduzem-se por défices na reciprocidade socio-emocional, no uso de comportamentos comunicacionais não-verbais (gestos, olhar, linguagem corporal) e na sua integração com a comunicação verbal para regular a interação social. Associam-se, ainda, restrições marcadas na competência para compreender, iniciar e manter as relações sociais. No que respeita à componente comportamental, é caracterizada pela presença de comportamentos, interesses ou atividades restritas e repetitivas que interferem de forma invasiva no funcionamento diário do sujeito (APA, 2014). A APA (2013) aponta uma prevalência de 1% e um estudo de europeu (ASDEU), entre 2015 e 2018, indica um intervalo de 0,27% na região de Plovdiv (Bulgária) (ASDEU, 2018) e 1,15% na região de Pisa – Itália (Narzisi et al., 2018), com 0,5% na região Centro de Portugal (Rasga et al., 2023). Em Itália, Scattoni et al. (2023) revelam valores médios de 1,34%, e Zeidan et al. (2022) referem-se a um aumento na prevalência média do autismo a nível mundial, como consequência de múltiplos fatores, como sejam melhoria na capacidade de identificação/diagnóstico, de resposta da saúde pública a nível global e na sensibilização da comunidade. Nessa revisão sistemática, entre 2012 e 2021, estes últimos autores identificam uma prevalência média mundial de 1%, coincidente com a média europeia, mas com os EUA a atingirem valores de 1,32%.

O diagnóstico e intervenção precoces estão associados a melhor prognóstico, assim como a adaptação das diferentes modalidades de terapia às necessidades de cada criança (Eckes et al., 2023; Ribeiro, 2010). No capítulo da intervenção, têm-se revelado eficazes metodologias baseadas na ABA (*Applied Behavior Analysis*), como o Modelo Denver de Intervenção Precoce (*Early Start Denver Model*), a Intervenção Comportamental Intensiva Precoce (*Early and Intensive Behavioral Intervention - EIBI*) e o Ensino por Tentativas Discretas (*Discrete Trial Teaching - DTT*) (Roane, et al., 2016; Silva et al., 2019); e também metodologias assentes no princípio do ensino estruturado, como a *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children - TEACCH* (Roane et al., 2016; Schopler & Lansing, 1996).

O ensino estruturado é um dos aspetos pedagógicos mais importantes do modelo TEACCH tendo como base a estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovendo a organização interna facilitadora da aprendizagem e autonomia da criança, com diminuição da probabilidade de existirem problemas de comportamento. Assim, possibilita: i) uma informação clara e objetiva das rotinas; ii) manter um ambiente calmo e previsível; iii) atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais; iv) propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar; e v) promover a autonomia (Pereira, 2008). Segundo Fonseca e Ciola (2014), o TEACCH é um sistema de orientação de base visual, apoiado na estrutura e combinação de diversos recursos, com impacto positivo na linguagem, aprendizagem de conceitos e mudanças de comportamento. Brites e Brites (2019) referem-se a três princípios significativos do TEACCH: i) organização do ambiente físico, ii) atividades adaptadas às necessidades individuais e iii) organização das atividades promotoras da independência dos indivíduos com PEA. Apresenta-se, assim, como um modelo de intervenção que permite à criança criar estruturas internas, por meio de estruturas externas apresentadas, que se transformam em estratégias da própria criança, utilizando-as em ambientes menos estruturados.

Lima (2012) revela que o modelo TEACCH foi uma opção do Ministério da Educação, cujo direito foi assegurado pelo Decreto-lei nº 3/2008, tendo sido progressivamente criadas salas integradas em escolas do ensino regular dirigidas especificamente a crianças com PEA. A aprovação do Decreto-lei nº 54/2018 promovendo a educação inclusiva, “educação para todos”, originou uma reconfiguração do antigo modelo de Unidade Especializada (sala TEACCH) num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem - CAA (artigo 11º), integrando as medidas adicionais. O CAA constituiu um espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando os saberes e competências existentes na escola. Com efeito, as antigas salas TEACCH não desapareceram, converteram-se em Unidades Especializadas, dando continuidade ao modelo TEACCH, sobretudo direcionadas a crianças com PEA (Galinha, 2019).

Não obstante a evidência relativa aos resultados da intervenção TEACCH, outras intervenções revelam resultados mais favoráveis, concentrando-se na relação pais-criança, nas competências de comunicação e no comportamento, como é o caso do modelo ABA (Lima, 2012). As intervenções e métodos educacionais, com base ABA, que incidem na observação e identificação dos antecedentes e respetivas consequências dos comportamentos a modificar, têm promovido uma variedade de habilidades sociais, académicas, de comunicação e comportamentos adaptativos em indivíduos com PEA (Ribeiro, 2010). Trata-se de uma metodologia que assenta nos modelos behavioristas radicados nos princípios do condicionamento operante de Skinner, estruturada, intensiva e individualizada e que, através da observação direta, ajuda a determinar as capacidades a melhorar e os problemas comportamentais que precisam de ser diminuídos, procurando apenas trabalhar as necessidades específicas do indivíduo (Bezerra, 2018). Pretende-se que o indivíduo se torne mais independente e que tenha a melhor qualidade de vida possível, com base na aprendizagem e melhoria de competências pessoais, sociais e académicas, com redução de comportamentos desadequados (agressões, auto-lesões, fugas, etc.) que interferem no desenvolvimento e na integração do indivíduo na vida em sociedade.

As características gerais de uma intervenção baseada na metodologia ABA envolvem identificação de comportamentos e habilidades a modificar, seleção e descrição dos objetivos, bem como delineamento de uma intervenção com estratégias comprovadamente efetivas para modificação do comportamento. No final, a intenção é que as condutas aprendidas e modificadas sejam generalizadas para diversas áreas da vida do indivíduo (Camargo & Rispoli, 2013). O sucesso da intervenção depende do início (idade precoce), duração (cerca de 2 anos), intensidade (25-40 horas semanais) e abrangência (múltiplos ambientes e múltiplos objetivos de ensino) (Eckes et al., 2023; Silva et al., 2019). Contudo, o cumprimento destas características implica custos associados que dificultam a sua acessibilidade.

Neste contexto, é fundamental perceber os benefícios acrescidos da intervenção baseada na ABA. Para Cooper et al. (2007), há evidências crescentes de que intervenções comportamentais intensivas precoces catalisam o desenvolvimento intelectual e verbal de indivíduos com PEA, com resultados bastante promissores com crianças abaixo de 3 anos de idade.

Segundo Medavrapu et al. (2019), houve um crescimento na quantidade de pesquisas e modelos de intervenção desenvolvidos para ensinar diferentes habilidades a pessoas diagnosticadas com PEA nas últimas décadas, destacando-se a intervenção comportamental pela eficácia e consistência de resultados. Os autores realizaram um amplo levantamento de 130 publicações desde 1986, abordando as várias práticas frequentemente utilizadas na PEA e verificaram que os princípios da ABA eram característica comum a todas as intervenções não farmacológicas, mostrando resultados bastante positivos. Gomes et. al. (2019) revelaram resultados positivos no desenvolvimento de 32 crianças brasileiras, após um ano de intervenção

comportamental precoce e intensiva. Peterson et al. (2024) constataram uma evolução favorável no comportamento, em 98 crianças e quatro adultos com PEA, intervencionados com a ABA e avaliados em três momentos distintos ao longo de um mês.

Em Portugal, Assunção (2014) realizou um estudo de caso entre 2009 e 2011, que acompanhou 2 crianças com 7 anos de idade com Diagnóstico de Síndrome de Kanner (forma mais severa da PEA), que receberam intervenção intensiva (100h mensais durante 3 anos), para validar a eficácia da metodologia ABA nesta perturbação. Recorrendo a estratégias e comportamentos diferenciados, em função das especificidades de cada criança, concluiu por maior facilidade e generalização das aprendizagens, através da estruturação de rotinas e oportunidades de aprendizagem em ambientes naturais ou estruturados.

Eikeseth et al. (2002) e Howard et al. (2014) conduziram estudos para comparar o desenvolvimento de grupos de crianças com PEA ao longo de um e três anos, respetivamente, submetidos a dois tratamentos distintos (ABA e uma intervenção com várias técnicas e métodos), ambos durante 30 horas semanais. Não obstante os resultados positivos em todas as situações, destacou-se o grupo submetido ao ABA, nomeadamente nas áreas da linguagem recetiva e expressiva, Quociente de Inteligência (QI) e comportamentos adaptativos. Igualmente Eckes et al. (2023), numa meta-análise entre 2018 e 2020, sobre intervenções ABA comparadas com outras intervenções tradicionais, incluindo a TEACCH, em 632 crianças com PEA, abrangidas por 11 estudos, concluíram por resultados muito favoráveis da ABA, ao nível do funcionamento intelectual e comportamento adaptativo. Numa revisão comparativa entre ABA e TEACCH, Rani e Nitin (2024) salientam a importância de ambas na PEA, destacando a ABA como altamente estruturada e orientada por dados, focando-se na modificação de comportamentos individuais através de estratégias de reforço e com maior eficácia na função cognitiva, habilidades de linguagem e comportamentos adaptativos. Os autores ressaltam a exigência de recursos e que, por vezes, pode não atender às necessidades individuais ou familiares. Por outro lado, salientam a maior acessibilidade e flexibilidade da TEACCH possibilitando adaptações do ambiente às necessidades dos indivíduos com PEA e com um impacto positivo na autonomia e habilidades gerais de vida. No entanto, a ABA revela efeitos mais quantificáveis em comportamentos específicos. Em síntese, há que basear a decisão sobre a intervenção numa avaliação e compreensão das necessidades e forças individuais e familiares, com envolvimento de terapeutas, educadores e famílias, no sentido de perceber o melhor caminho (potencialmente mais benéfico) para uma atenção personalizada, porventura integradora de elementos da ABA e da TEACCH.

Cada vez mais, a evidência científica tem sido o elemento aglutinador na validação de práticas e intervenções relacionadas com a PEA. Steinbrenner et al. (2020) referem que o aumento da prevalência da PEA fez crescer uma maior procura de serviços efetivos, onde a ciência, por sua vez, tem apresentado e mostrado quais as práticas mais efetivas, destacando a importância das intervenções baseadas em evidências.

Este enquadramento serviu de base ao estudo exploratório de natureza quantitativa desenvolvido, tendo como principal objetivo compreender as perceções de pais sobre o impacto da ABA na vida de crianças com PEA, contrastando, ainda, com o modelo de intervenção TEACCH.

2. METODOLOGIA

Desenvolveu-se um estudo suportado numa metodologia do tipo quantitativo, comparando perceções de pais sobre o impacto/benefícios da intervenção através da metodologia ABA na vida

de crianças/jovens adultos com PEA, em função de variáveis sociodemográficas e contextuais, bem como por relação com a intervenção TEACCH.

Participantes

Constituíram a amostra de conveniência 38 pais de crianças com PEA que frequentam uma instituição da região centro do país. Foi critério de inclusão serem ou terem sido alvo de intervenção com recurso à metodologia ABA. Na caracterização sociodemográfica, destacam-se inquiridos maioritariamente do género feminino (76,3%), com idade média de $40,5 \pm 8,22$ anos (mínimo de 28 e máximo de 60 anos) e 52,6% com habilitações académicas de nível superior. A quase totalidade, à exceção de um, tinha uma relação de parentalidade com a criança/jovem com PEA. Relativamente às crianças/jovens adultos com PEA, 73,7% são masculinos, em linha com os rácios masculino/feminino apresentados na literatura (Zeidan et al., 2022), com média de idades de $8,53 \pm 4,75$ (entre 2 e 20 anos), 52,6% tem irmãos.

Instrumentos

Utilizou-se o inquérito por questionário, construído numa ferramenta *online* (*googleforms*), que integrou: i) consentimento informado, ii) caracterização sociodemográfica (8 questões), iii) a família e a PEA (5 questões de conhecimento/opinião sobre a temática em estudo), iv) a família e a metodologia ABA (5 questões de conhecimento/opinião sobre a metodologia), v) ABA e TEACCH (3 questões de conhecimento/opinião sobre os benefícios das metodologias), que incluía uma questão não estruturada sobre as mudanças mais significativas que ocorreram nas suas vidas. Os benefícios foram avaliados pelos participantes, tendo por base quatro níveis diferentes de uma escala de 1 a 4 pontos (1- regrediu; 2 – sem alteração; 3 – melhorou pouco; 4 – melhorou).

Procedimento

Foi solicitada a autorização à Diretora Técnica da Instituição, com assinatura do termo de consentimento informado. O processo de recolha de dados decorreu entre os meses de março e maio de 2023, onde os pais foram convidados a participar, respeitando todos os princípios e pressupostos de natureza ética exigíveis num procedimento desta natureza.

O questionário foi divulgado através do email da instituição para os pais, alcançando-se uma taxa de retorno muito satisfatória de 84,4% (38 em 45 questionários enviados), todos validados.

3. RESULTADOS

Foram avaliadas diversas competências, comparadas em função de variáveis, quer sociodemográficas e académicas dos pais e crianças/jovens, quer relacionadas com a intervenção, cuja descrição/listagem se apresenta na Tabela 1.

Genericamente, os pais reconhecem um impacto positivo da intervenção ABA, nas diferentes competências/características implicadas na PEA, situando-se praticamente todas as médias entre melhorou pouco e melhorou (níveis 3 e 4 da escala), independentemente do grupo ou subgrupo considerado. Na literatura são várias as referências neste sentido, revelando benefícios para as crianças com PEA, por facilitar e ampliar a aprendizagem de repertórios comportamentais importantes e habilidades necessárias para o seu desenvolvimento e autonomia, não obstante as dificuldades em aprender (APA, 2014), na promoção de comportamentos mais desejáveis à convivência social e eliminação dos indesejáveis (Gomes et al., 2019; Peterson et al., 2024; Ribeiro, 2010), concretizados sobretudo na linguagem, funcionamento intelectual e

comportamento adaptativo (Eckes et al., 2023; Eikeseth et al., 2002; Howard et al., 2014; Rani & Nitin, 2024).

Tabela 1

Competências Avaliadas nas Crianças/jovens e Variáveis independentes

Competências	Variáveis independentes e operacionalização
Comportamentos indesejáveis	Habilitações académicas dos pais: secundário e superior
Agressividade e estereotípias	Género da criança: feminino e masculino
Competências sociais	Nº de irmãos da criança: sem e com
Competências comunicacionais	Familiarização com a PEA: nada, pouco, moderadamente
Competências cognitivas	Idade do diagnóstico: até 2 anos, superior a 2 anos
Adaptação ao meio envolvente	Razão de opção pela metodologia: terceiros, conhecimento próprio
Cumprimento de regras	Idade de início da intervenção ABA (casa): até 2 anos; superior a 2 anos
Tarefas simples em casa	Idade de início da intervenção ABA (escola): até 2 anos; superior a 2 anos
Atividades na escola	Duração da intervenção ABA (casa): até 2 anos; superior a 2 anos
Habilidade para brincar	Duração da intervenção ABA (escola): até 2 anos; superior a 2 anos
Total	

Na Tabela 2, encontra-se uma síntese das diferenças estatísticas encontradas, destacando-se a avaliação mais favorável do ABA (mais benefícios) pelos pais: i) com formação superior, nas competências sociais (3.78 ± 0.43 vs. 3.30 ± 0.86), cognitivas (3.72 ± 0.58 vs. 3.20 ± 0.95), adaptação ao meio envolvente 3.83 ± 0.34 vs. 3.15 ± 0.93) e no total (36.61 ± 4.9 vs. 32.05 ± 8.4); ii) com filhos do género feminino, na habilidade para brincar (3.80 ± 0.42 vs. 3.32 ± 0.9); iii) e que escolheram a metodologia ABA por conhecimento próprio, nos comportamentos indesejáveis (3.63 ± 0.68 vs. 3.00 ± 1.15), competência sociais (3.79 ± 0.41 vs. 3.26 ± 0.87), cognitivas (3.74 ± 0.56 vs. 3.16 ± 0.85), adaptação ao meio envolvente (3.79 ± 0.41 vs. 3.16 ± 0.95) e cumprimento de regras (3.79 ± 0.53 vs. 3.16 ± 0.89). Por outro lado, os pais não familiarizados com a metodologia admitem benefícios menores do tratamento ABA do que aqueles que têm algum ou conhecimento moderado da perturbação, tanto nas competências cognitivas (3.06 ± 0.85 vs. 3.87 ± 0.35 e 3.43 ± 1.13), como na adaptação ao meio envolvente (3.06 ± 0.77 vs. 3.87 ± 0.35 e 3.57 ± 1.13), ou nas atividades na escola (2.88 ± 0.95 vs. 3.67 ± 0.48 e 3.57 ± 1.13). Estamos em crer que estas diferenças por subgrupos se devem às condições potencialmente mais favoráveis dos pais com formação superior e mais familiarizados com a metodologia, quer pela maior exigência e menor acessibilidade do método (características, tempo e recursos), quer pela maior necessidade de comprometimento da família, a quem se exige, também, mais (Bosa, 2006; Howard et al., 2014; Rani & Nitin, 2024; Teixeira, 2018).

Não obstante a igualdade estatística, os pais realçam a necessidade de uma intervenção duradoura e sistemática superior a dois anos, e mais eficaz quando realizada precocemente (com início até os 4 anos de idade) e com recurso à sua participação ativa. Assistimos a um reconhecimento por parte dos pais sobre os indicadores de sucesso da intervenção evidenciados na literatura (Eckes et al., 2023; Silva et al., 2019). Segundo Correia (2013) a especificidade da família deve ser considerada e integrada no desenvolvimento e aplicação da metodologia. Igualmente Bosa (2006) e Teixeira (2018) afirmam que o resultado do tratamento depende do trabalho e envolvimento da família, sendo um fator decisivo na promoção do desenvolvimento.

Tabela 2*Comparação da percepção sobre benefícios da ABA*

Variáveis e operacionalização	Competências (p)
Habilitações académicas dos pais: secundário e superior ^{a)}	Competências sociais (.037) Competências cognitivas (.047) Adaptação ao meio envolvente (.006) Total (.047)
Género da criança: feminino ^{a)} e masculino	Habilidade para brincar (.034)
Nº de irmãos da criança: sem e com	-
Familiarização com a PEA: nada ^{b)} , pouco, moderadamente	Competências cognitivas (.021) Adaptação ao meio envolvente (.014) Atividades na escola (.032)
Idade do diagnóstico: até 2 anos, superior a 2 anos	-
Razão de opção pela metodologia: terceiros, conhecimento próprio ^{a)}	Comportamentos indesejáveis (.04) Competências sociais (.02) Competências cognitivas (.03) Adaptação ao meio envolvente (.04) Cumprimento de regras (.01)
Idade de início da intervenção ABA (casa): até 2 anos; superior a 2 anos	-
Idade de início da intervenção ABA (escola): até 2 anos; superior a 2 anos	-
Duração da intervenção ABA (casa): até 2 anos; superior a 2 anos	Não há diferenças, ainda que melhores médias em superior a 2 anos
Duração da intervenção ABA (escola): até 2 anos; superior a 2 anos	

Nota. ^{a)} subgrupo com médias superiores; ^{b)} subgrupo com médias inferiores.

Quando comparada a intervenção ABA com a TEACCH (Tabela 3), à semelhança da literatura (Eckes et al., 2023; Rani & Nitin, 2024), encontram-se diferenças estatísticas altamente significativas em todos os benefícios sobre os quais foram questionados os inquiridos, incluindo o score global, com vantagem para a ABA. Com efeito, as médias desta metodologia são todas superiores ao ponto médio da escala (3), variando entre 3,32 e 3,53, por contraste com 2,5 e 2,76 do TEACCH, cujos valores nunca atingem o ponto médio. Com efeito, a intervenção ABA tem sobressaído em eficácia relativamente a outras (Medavarapu et al., 2019), mas as exigências do método (intensivo e rígido) nem sempre o torna acessível às famílias (Howard et al., 2014).

A análise de conteúdo da questão não estruturada sobre as mudanças mais significativas que ocorreram nas suas vidas, permite destacar algumas unidades de registo: “A metodologia ABA obriga-nos a mudar o nosso próprio comportamento se quisermos ter sucesso na sua aplicação, porque implica uma forma "diferente" de educar e muda toda as nossas perspetivas sobre os resultados que esperamos alcançar.”; “De início achei o método estranho, parecia um treino difícil, mas veio trazer rotina, previsibilidade e melhorias significativas pelo que recomendo.”; “A minha filha já tinha sido acompanhada por outros terapeutas, mas nós não víamos alterações, desde que começamos a terapia ABA o brincar ela melhora de dia para dia. As dicas do terapeuta também ajudam a família a lidar em casa e nos espaços públicos onde era impossível sair com ela.”; “O ABA teve um papel muito importante no desenvolvimento da comunicação/interação/intenção comunicativa da minha filha. Foi esse o principal foco do ABA e teve imenso sucesso. A minha filha usou linguagem gestual inicialmente para comunicar e foi em terapia ABA que começou a

usar o primeiro gesto comunicativo. Tinha também muitas dificuldades em mudanças de contextos (transições entre terapeutas, espaços diferentes, pessoas estranhas) Hoje digo que a minha filha comunica, interage, ri e fala graças ao ABA...”; “Melhoria de comportamentos indesejáveis e melhoria da autonomia e regras sociais”.

Tabela 3

ANOVA - Comparação Entre as Percepções dos Pais sobre os Benefícios das Metodologias ABA e TEACCH

Benefícios	ABA M (DP)	TEACCH M (DP)	t	p
Comportamentos indesejáveis	3,32 (0,98)	2,53 (0,97)	4,66	0,001
Agressividade e estereotípias	3,42 (0,91)	2,58 (0,91)	5,18	0,001
Competências sociais	3,53 (0,72)	2,66 (0,93)	5,91	0,001
Competências comunicacionais	3,47 (0,79)	2,71 (0,98)	5,15	0,001
Competências cognitivas	3,45 (0,82)	2,66 (0,96)	5,20	0,001
Adaptação ao meio envolvente	3,47 (0,79)	2,63 (0,91)	5,66	0,001
Cumprimento de regras	3,47 (0,79)	2,71 (1,01)	4,99	0,001
Tarefas simples em casa	3,32 (0,87)	2,50 (0,92)	5,43	0,001
Atividades na escola	3,32 (0,90)	2,68 (0,96)	4,01	0,001
Habilidade para brincar	3,45 (0,82)	2,76 (0,99)	3,94	0,001
TOTAL	34,21 (7,26)	26,42 (9,12)	5,57	0,001

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos com esta amostra de pais, ainda que de conveniência, evidenciam o reconhecimento do impacto positivo da metodologia ABA na Perturbação do Espectro do Autismo, independentemente do comportamento ou competência, ou mesmo do momento da intervenção. Reforça-se esta constatação a partir da comparação com o TEACCH, método utilizado de modo mais generalizado nas escolas. Destaca-se, quer a importância do reconhecimento do envolvimento dos pais, tanto no sucesso das crianças/jovens como na modificação do seu próprio comportamento, quer da intervenção precoce, sistemática e duradoura.

A maior valorização dos benefícios da ABA pelos pais com habilitação superior poderá significar, quando interpretada como maior facilidade em participar/colaborar na intervenção, a necessidade de investir na formação/acompanhamento técnico dos pais na familiarização com a metodologia e o seu papel na intervenção.

Com os estudos de prevalência a revelarem valores preocupantes e em crescendo (Scattoni et al., 2023; Zeidan et al., 2022), a PEA é um assunto de saúde pública, com forte impacto nos planos pessoal, familiar, social e económico, que exige investimento suportado pela evidência científica. Importa continuar a aprofundar a investigação neste campo, ampliando o

conhecimento sobre estratégias efetivas e especificidades de intervenção na PEA, bem como o desenvolvimento de técnicas e instrumentos de avaliação. O avanço das evidências dá suporte à evolução nas estratégias de resposta no sentido da melhoria da autonomia e qualidade de vida dos indivíduos com PEA (Rani & Nitin, 2024). A problemática deve ser encarada pelas entidades públicas e privadas, sobretudo nas áreas da saúde, educação e trabalho, com estratégias e projetos que incluam os indivíduos com PEA e suas famílias.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – 5*. American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* APA. Climepsi Editores.
- Assunção, S. (2014). ABA – Tratamento e resultados nas Perturbações do Espectro do Autismo. In C. Sequeira, J. Carvalho, & L. Sá (Eds.), *IV Congresso Internacional ASPESM: Padrões de Qualidade em Saúde Mental* (pp.36-45). ASPESM.
- Autism Spectrum Disorders in the European Union (ASDEU) (2018). *Programme: ASDEU- Autism Spectrum Disorders in the European Union*. www.ASDEU.eu
- Bezerra, M. (2018). A importância do método ABA – análise do comportamento aplicada – no processo de aprendizagem de autistas. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 10(6), 189-204. [10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aprendizagem-de-autistas](https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aprendizagem-de-autistas)
- Bosa, C. (2006). Autismo: Intervenções psicoeducacionais. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28, s47-s53. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007>
- Brites, L., & Brites, C. (2019). *Mentes únicas*. Editora Gente.
- Camargo, S., & Rispoli, M. (2013). Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: Definição, características e pressupostos filosóficos. *Revista Educação Especial*, 26(47), 639-650. <https://doi.org/10.5902/1984686X9694>
- Cooper, J., Heron, T., & Heward, W. (2007). *Applied Behavior Analysis*. Pearson Prentice Hall.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- 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.
- Decreto-Lei n.º 54/2008, de 7 de junho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- Eckes, T., Buhlmann, U., Holling, H. D., & Möllmann, A. (2023). Comprehensive ABA-based interventions in the treatment of children with autism spectrum disorder - a meta-analysis. *BMC psychiatry*, 23(1), 133. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04412-1>
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4-to 7-year-old children with autism: A 1-year comparison controlled study. *Behavior Modification*, 26(1), 49-68.
- Fonseca, M.E.G., Ciola, J.C.B. (2014). *Vejo e aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH: O ensino estruturado para pessoas com autismo*. Book Toy.
- Galinha, S. (2019). A diversidade de necessidades e as potencialidades de todos e de cada um para a inclusão, participação e desenvolvimento. In G. M. Oliveira, J. D. Pereira & M. S. Lopes (Eds.), *As artes na Educação Especial: Teorias, metodologias e práticas sociais, culturais e educativas para a inclusão* (pp. 79-88). INTERVENÇÃO - Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Gomes, C., De Souza, D., Silveira, A., Rates, A., Paiva, G. & Castro, N. (2019). Efeitos de Intervenção Comportamental Intensiva Realizada por Meio da Capacitação de Cuidadores de Crianças com Autismo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, 1-12. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3523>
- Howard, J. S., Stanislaw, H., Green, G., Sparkman, C. R., & Cohen, H. G. (2014). Comparison of behavior analytic and eclectic early interventions for young children with autism after three years. *Research*

- in *Developmental Disabilities*, 35(12), 3326-3344.
- Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo - Manual prático de intervenção*. Lidel Editora.
- Medavarapu, S., Marella, L. L., Sangem, A., & Kairam, R. (2019). Where is the Evidence? A Narrative Literature Review of the Treatment Modalities for Autism Spectrum Disorders. *Cureus*, 11(1). 10.7759/cureus.3901
- Narzisi, A., Posada, M., Barbieri, F., Chiericoni, N., Ciuffolini, D., Pinzino, M., & Muratori, F. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder in a large Italian catchment area: A school-based population study within the ASDEU project. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 29, e5.
- Pereira, F. (Coord.). (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: Normas orientadoras*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Peterson, T., Dodson, J., & Strale, F., Jr (2024). Impact of Applied Behavior Analysis on Autistic Children Target Behaviors: A Replication Using Repeated Measures. *Cureus*, 16(2), e53372. <https://doi.org/10.7759/cureus.53372>
- Rani, P., & Nitin, D. (2024). Comparative study: ABA versus TEACCH in autism interventions outcomes. *International Journal of Progressive Research in Engineering Management and Science*, 4(3), 583-587.
- Rasga, C., Santos, J. X., Café, C., Oliveira, A., Duque, F., Posada, M., Nunes, A., Oliveira, G., & Vicente, A. M. (2023). Prevalence of Autism Spectrum Disorder in the Centro region of Portugal: A population-based study of school age children within the ASDEU project. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1148184. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1148184>
- Ribeiro, S. H. (2010). ABA: Uma intervenção comportamental eficaz em casos de autismo. *Revista Autismo*, 0. <https://www.canalautismo.com.br/wp-content/uploads/2023/07/RevistaAutismo000-1.pdf>
- Roane, H. S., Fisher, W. W., & Carr, J. E. (2016). Applied Behavior Analysis as treatment for Autism Spectrum Disorder. *The Journal of Pediatrics*, 175, 27-32. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.04.023>
- Scattoni, M. L., Fatta, L. M., Micai, M., Sali, M. E., Bellomo, M., Salvitti, T., Fulceri, F., Castellano, A., Molteni, M., Gambino, G., Posada, M., Romano, G., & Puopolo, M. (2023). Autism spectrum disorder prevalence in Italy: a nationwide study promoted by the Ministry of Health. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 17(1), 125. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00673-0>
- Schopler, E. & Lansing, M. (1996). *Curso teórico ou prático de avaliação e intervenção no autismo - Programa TEACCH*. Associação de Pais de Crianças Autistas de Coimbra.
- Silva, Á., Barboza, A., Miguel, C. & Barros, R., (2019). Evaluating the Efficacy of a Parent-Implemented Autism Intervention Program in Northern Brazil. *Trends in Psychology*, 27(2), 523-532. <https://doi:10.9788/tp2019.2-16>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina.
- Teixeira, G. (2018). *Manual do Autismo: Guia dos pais para o tratamento completo* (6ª ed.). BestSeller Editora.
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism research : official journal of the International Society for Autism Research*, 15(5), 778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

As crianças refugiadas na escola: Desafios na inclusão

Refugee Children at School: Challenges in inclusion

Vanessa Neves, Escola Superior de Educação de Viseu
vanessab.neves26@gmail.com

Luciana Cabral, Escola Superior de Educação de Viseu
pv28517@esev.ipv.pt

Leandra Cordeiro, Escola Superior de Educação de Viseu
lcordeiro@esev.ipv.pt

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

Resumo

A migração, especialmente a inclusão de crianças refugiadas, tem ganho relevância significativa globalmente e em Portugal. Recentemente, testemunhamos um aumento no número de crianças refugiadas que chegam às nossas fronteiras, provenientes de regiões assoladas por conflitos armados, perseguições e adversidades extremas. Essa realidade apresenta desafios legais e humanitários complexos, que exigem atenção imediata e ação por parte da sociedade portuguesa. A integração de crianças refugiadas nas escolas em Portugal emerge como uma questão humanitária crucial, destacando os desafios enfrentados por esses jovens, seus pais e educadores no processo de adaptação ao contexto educacional português. Pretendeu-se compreender e identificar desafios e necessidades das crianças refugiadas na escola portuguesa. Trata-se de um estudo de cariz exploratório, recorrendo-se à análise documental de uma amostra de notícias de jornais diários e semanários nacionais (n=24), assim como de relatórios de referência na área. Na revisão documental realizada, identificam-se em primeiro lugar, dificuldades relacionadas com o espaço físico (44%), na medida em que parece não haver capacidade de colocação das crianças, nomeadamente no primeiro ciclo de escolaridade, educação pré-escolar e creche. Verifica-se ainda pouco domínio da língua (33%) por parte dos educadores (in)formais o que dificulta quer a aprendizagem, quer a adaptação destes educandos antevendo-se o que o ensino a distância possa constituir uma ferramenta valiosa e obrigatória para colmatar as referidas dificuldades. Na nossa análise também se identificam problemas de integração e exclusão (23%). Portugal tem a obrigação ética e legal em acolher e proteger crianças refugiadas, em conformidade com acordos internacionais e tratados de direitos humanos, como a Convenção sobre os Direitos da Criança. Neste compromisso humanitário contínuo, é fundamental a discussão, avaliação e aprimoramento das políticas e práticas relacionadas com a integração de crianças refugiadas, bem como a melhoria contínua de profissionais e políticas públicas em Portugal.

Palavras-chave: Crianças Refugiadas, Inclusão, Desafios Educacionais, Portugal.

Abstract

Migration, particularly the inclusion of refugee children, has gained significant global relevance and in Portugal. In recent years, we have witnessed an increase in the number of refugee children arriving at our borders, coming from regions afflicted by armed conflicts, persecution, and extreme hardships. This reality presents complex legal and humanitarian challenges that demand immediate attention and action from Portuguese society. The integration of refugee children into schools in Portugal emerges as a crucial humanitarian issue, highlighting the challenges faced by these young people, their parents, and educators in the process of adapting to the Portuguese educational context. The aim is to understand and identify the challenges and needs of refugee children in Portuguese schools. This is an exploratory study, based on documentary analysis of a sample of news articles from national daily and weekly newspapers (n=24), as well as reference reports in the field. The documentary review identified, firstly, difficulties related to physical space (44%), as there seems to be insufficient capacity to accommodate children, particularly in preschool, daycare, and primary education. It was also found that there is limited language proficiency (33%) among (in)formal educators, which hinders both learning and adaptation of these students. In this regard, distance learning may be considered a valuable and necessary tool to address these difficulties. The analysis also revealed problems of integration and exclusion (23%). Portugal has an ethical and legal obligation to welcome and protect refugee children, in line with international agreements and human rights treaties, such as the Convention on the Rights of the Child. Within this ongoing humanitarian commitment, it is essential to foster discussion, evaluation, and improvement of policies and practices related to the integration of refugee children, as well as the continuous development of professionals and public policies in Portugal.

Keywords: Refugee Children, School Integration, Education Challenges, Inclusion, Portugal.

INTRODUÇÃO

A intensificação dos fluxos migratórios, resultante de crises políticas, conflitos armados e instabilidade socioeconômica em diversas regiões do mundo, tem colocado a problemática dos refugiados no centro das agendas políticas e sociais. Neste sentido, entre os grupos mais vulneráveis neste processo encontram-se as crianças, cuja inserção nos contextos educativos dos países de acolhimento constitui um desafio complexo e multidimensional, o que exige a articulação de políticas e respostas. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e aprendizagem, desempenha um papel crucial na promoção da inclusão, mas enfrenta dificuldades que vão desde a adaptação curricular e linguística até à superação de barreiras culturais, sociais e institucionais. Neste artigo, a partir de um pequeno estudo de carácter exploratório que recorreu à análise documental de uma amostra de notícias publicadas em jornais diários e semanários nacionais procurou-se compreender de que forma a realidade escolar das crianças refugiadas é retratada na narrativa jornalística, bem como identificar os principais desafios que emergem nesse processo de inclusão. Desta forma, podemos analisar e perceber melhor o papel dos meios de comunicação na construção de representações sociais sobre a inclusão de crianças refugiadas na escola, sugerindo pistas para a reflexão; ao mesmo tempo que se reveste da maior pertinência social e política, analisar a realidade, procurando denominadores comuns naquilo que são os principais desafios retratados, identificando obstáculos enfrentados pelas crianças refugiadas, mas também pelas comunidades educativas. Só percebendo necessidades é que se podem apontar caminhos para a promoção de práticas mais equitativas, capazes de responder à diversidade e de garantir o direito à educação em condições de igualdade para todos.

1. ENQUADRAMENTO

Escola Inclusiva

A inclusão é um processo abrangente que visa fortalecer a capacidade do sistema educativo para acolher e responder a todos os alunos, independentemente das suas origens, características ou dificuldades (UNESCO, 2015). A sua mensagem central é a que "todo estudante é importante e tem igual importância". A inclusão vai para além da simples integração; implica uma reestruturação e mudança na cultura e práticas das escolas para valorizar a diversidade e garantir que todos os alunos possam participar e ter sucesso (Rodrigues, 2001).

De acordo com a literatura, a criação de sistemas educacionais inclusivos e equitativos é sustentada por quatro dimensões interligadas e sobrepostas que orientam a revisão e a transformação das políticas e práticas educacionais (UNESCO, 2016). Estas dimensões formam uma estrutura que permite avaliar, planear e monitorizar o progresso em direção a uma educação de qualidade para todos. As quatro dimensões identificadas pela investigação internacional são (i) Conceitos – implicando um referencial teórico; (ii) Diretrizes Políticas; (iii) Estruturas e Sistemas; e (iv) Práticas. Estas dimensões pressupõem a necessidade de ter uma base filosófica e conceptual partilhada sobre inclusão e equidade, que deve permear todo o sistema educativo, a importância da legislação e da liderança em todos os níveis para impulsionar e sustentar a mudança em direção a um sistema mais inclusivo e equitativo; a organização dos recursos e à colaboração entre diferentes serviços e instituições para apoiar a inclusão de forma coordenada e por fim, o desenvolvimento de ações concretas que ocorrem nas escolas e salas de aula, bem como na preparação e desenvolvimento profissional dos educadores para responderem à diversidade.

O conceito de escola inclusiva é o de uma instituição que se reestrutura e adapta para acolher, valorizar e responder às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, diferenças ou origens, sejam elas físicas, intelectuais, sociais, culturais ou linguísticas (Thommessen & Todd, 2018). Uma escola inclusiva não se limita a garantir o acesso e a matrícula; ela transforma a sua cultura, políticas e práticas para que a diversidade seja vista como um recurso e uma oportunidade de enriquecimento para a aprendizagem de todos, e não como um problema a ser resolvido. Este processo contínuo visa superar as barreiras que limitam a presença, a participação e o sucesso de cada estudante (UNESCO, 2015). Neste âmbito, a escola inclusiva representa uma rutura com os modelos anteriores (Lima-Rodrigues, 2007). Por sua vez, a escola tradicional era seletiva e excludente, separando alunos "normais" de "especiais" (Rodrigues, 2001). No entanto, as necessidades continuam a ser múltiplas e como é assumido por Correia (2003) a escola integrativa, embora seja um passo em frente, continua a exigir que o aluno com necessidades especiais se adapte à estrutura existente, mantendo formas subtis de exclusão. Todos estes pressupostos, colocam de alguma forma, e independentemente da legislação, a responsabilidade da mudança na própria instituição (Rodrigues, 2006). É a escola que deve adaptar o seu currículo, organização, estratégias pedagógicas e recursos para responder à diversidade dos alunos.

Escola e Migração: Principais Desafios

Parece ser contundente que a migração de alunos para novos países — apresenta um conjunto complexo e multifacetado de desafios para as escolas e sistemas educativos. Estes desafios vão desde barreiras administrativas e estruturais até questões pedagógicas, sociais e emocionais que afetam tanto os alunos recém-chegados como as comunidades escolares que os acolhem. As escolas enfrentam uma pressão significativa nos seus recursos e infraestruturas, especialmente perante um aumento súbito e massivo de alunos migrantes (Blyde et al. 2020). A chegada de um grande número de alunos migrantes exerce uma pressão adicional sobre as escolas, sobretudo as públicas, que já podem ter carências prévias de financiamento, infraestrutura e pessoal. Muitas vezes, simplesmente não há vagas suficientes nas escolas para acolher todos os alunos migrantes. A escassez de recursos é um problema recorrente, desde a falta de materiais didáticos adaptados até à insuficiência de professores especializados para responder à diversidade. Em Portugal, a possibilidade de as escolas introduzirem ajustes locais num sistema educativo ainda fortemente padronizado do ponto de vista cultural configura uma situação recorrente, conforme evidenciado em Lima (2020). Para além disso, a ausência de documentos de identidade ou registos académicos do país de origem é uma das principais barreiras para a matrícula e o acesso pleno aos serviços educativos (UNESCO, 2018). Estes processos de legalização e reconhecimento de habilitações (homologação) são tão complexos e demorados que dificultam muito o percurso escolar dos alunos, impedindo, por exemplo, o acesso pleno ao ensino, independentemente do grau (Unidad Administrativa Especial Migración Colombia, 2020).

Efetivamente, depois, a Língua aparece como uma das primeiras dificuldades inicialmente encontradas, constituindo-se como o obstáculo mais imediato e significativo, afetando a aprendizagem, a socialização e a comunicação em geral. Para as crianças e os adolescentes cujas línguas maternas se distanciam da língua portuguesa, a barreira da linguagem torna-se o primeiro grande desafio vivenciado no percurso escolar (Oliveira, 2020). Uma barreira que afeta a relação da criança migrante com a escola, da criança com o conteúdo curricular, da criança com colegas, da escola com os pais do aluno migrante e do professor com sua prática docente. Portanto, o trabalho realizado pelas escolas, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem da criança

migrante, encontra-se permeado de desafios (Azevedo & Barreto, 2020). Para os mesmos autores, parece falhar uma falta de planeamento prévio, na invisibilidade do multilinguismo pela escola regular. Alunos que não dominam a língua do país de acolhimento enfrentam enormes dificuldades para acompanhar as aulas, comunicar com professores e colegas e integrar-se socialmente (ACNUR, 2021), o que representa outro tipo de condicionalismos se pensarmos que esta barreira pode levar ao isolamento, silêncio, desinteresse e até a "diagnósticos" precipitados de necessidades educativas especiais (Assumpção & Aguiar, 2019). Não nos podemos esquecer que a experiência migratória, especialmente quando forçada, é um evento stressante que acarreta profundos desafios socioemocionais para crianças e adolescentes o que acaba por se constituir como fator cumulativo e cruzar-se com as próprias competências de aprendizagem.

Caqueo-Urizar e colaboradores (2019) lembram-nos que muitas crianças, especialmente as refugiadas, vivenciaram situações traumáticas nos seus países de origem ou durante a viagem (guerra, violência, perda de familiares). Estas experiências têm consequências devastadoras no seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional, afetando a sua capacidade de aprendizagem e comportamento na escola (Osher et al., 2021). Neste âmbito, recordam os autores citados que parece ser crucial que as escolas se tornem "sensíveis ao trauma" para criar ambientes seguros e acolhedores, surgindo mesmo a nomenclatura "escolas sensíveis ao trauma" referindo-se a um modelo de intervenção holístico que se centra, essencialmente, em satisfazer as necessidades de todas as crianças.

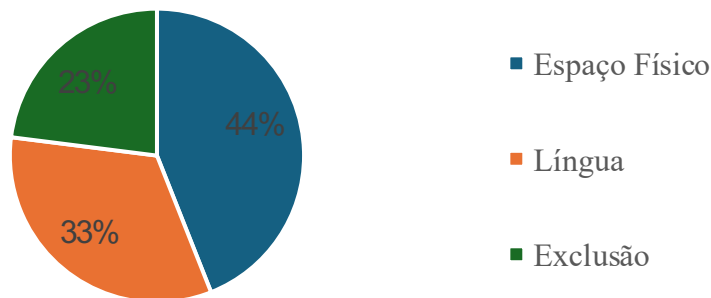
Por outro lado, os currículos são frequentemente rígidos e monoculturais, não valorizando os conhecimentos, as línguas e as culturas que os alunos migrantes trazem consigo, o que pode perturbar questões ligadas à sua própria identidade. Neste âmbito, embora justificadas por pressupostos liberais de inclusão e igualdade parecem definir-se políticas meramente assimilacionistas (Anúnciação, 2018). Esse mecanismo atinge adultos, crianças e adolescentes. A escola, que se apresenta como espaço de socialização e inclusão da criança migrante e na condição particular de refugiada – fazendo-as se sentirem aceitas no novo território (Azevedo & Barreto, 2020), por vezes, incide no erro de focalizar o ensino e os diálogos em português, não priorizando a língua materna do aluno migrante. Ou seja, "nas práticas pedagógicas encontramos uma proposta que visa a assimilação da língua portuguesa como passaporte para a aprendizagem" (Peroza & Santos, 2021, p. 735).

2. METODOLOGIA

O estudo teve como objetivo compreender e identificar desafios e necessidades das crianças refugiadas na escola portuguesa. Trata-se de um estudo qualitativo de carácter exploratório, recorrendo-se à análise documental de uma amostra de notícias de jornais diários e semanários nacionais (n=24), assim como de relatórios de referência na área (UNICEF, ACNUR), entre janeiro de 2023 e maio de 2024.

2. RESULTADOS

O levantamento de 24 notícias sobre inclusão de crianças refugiadas em escolas identificou três eixos na identificação dos principais desafios encontrados: espaço físico (44%), língua (33%) e exclusão (23%), como está representado na Figura 1.

Figura 1*Principais desafios da escola no acolhimento*

Pese embora a não generalização dos resultados, a verdade é que a literatura internacional também aponta como principais necessidades a capacidade institucional, a mediação linguística e as questões ligadas à interação e pertença como condicionantes centrais da participação educacional das crianças refugiadas (Dryden-Peterson, 2016; Mendenhall et al., 2017a; UNHCR, 2023).

Estes indicadores sugerem que a inclusão de estudantes refugiados não é apenas um problema pedagógico nem se circunscreve às questões ligadas à aprendizagem. A capacidade física das instituições e a sua capacidade aparece como o primeiro desafio mediatizado, o que remete logo para a tutela a responsabilidade de encontrar soluções. Nas escolas com capacidade restrita ou lotada, muitas delas nos centros urbanos, acabam por definir-se programas de acolhimento frequentemente deslocados para a periferia, constituindo-se aquilo que foi designado por Dryden-Peterson (2016) de “improvisação crônica”: respostas pontuais que não se consolidam como política. Neste âmbito, os dados encontrados neste pequeno estudo são coerentes com estudos que defendem o planeamento do acolhimento, como pré-condição para a inclusão substantiva (Cerna, 2019; UNESCO, 2018).

As barreiras linguísticas emergem em cerca de um terço das notícias, apontando para a necessidade de políticas explícitas de Português como Língua Adicional (PLA). A literatura distingue Fluência Comunicacional e Proficiência Académica, constituindo-se a última como a capacidade de usar a língua para aprender conteúdos escolares: compreender textos densos, formular argumentos, escrever géneros escolares (relatório, ensaio, justificação), interpretar gráficos/tabelas e participar em discussões disciplinares (Cummins, 2000) o que faz com que estratégias centradas apenas na “comunicação” tendem a produzir ganhos rápidos no quotidiano, mas insuficientes para a aprendizagem e o sucesso escolar (MacSwan, 2020). Neste sentido, intervenções efetivas combinam apoio linguístico estruturado (tempo curricular, materiais bilíngues, avaliação formativa multimodal) com pedagogias translíngues que legitimam o repertório dos estudantes e o mobilizam como recurso para aprender (Flores, 2020; García & Wei, 2014). Em paralelo, a literatura sobre ponte escola-família mostra que a tradução de comunicados, o uso de mediadores culturais e os pares-tutores ampliam a participação de responsáveis e reduzem mal-entendidos burocráticos (Mendenhall et al., 2017a; Pastoor, 2016). Neste indicador, parece ainda haver muita coisa por fazer.

Por fim, os resultados que apontam a exclusão, podendo reunir pequenas discriminações, isolamento, menor sentimento de pertença. Estes resultados, embora menos frequentes e/ou expressivos nas notícias comparativamente com outros temas mais abrangentes e estruturais, têm efeitos profundos na adaptação e aprendizagem (Slee, 2011). Como já tinha sido reforçado anteriormente, do ponto de vista sociopsicológico, ambientes que fomentam contacto intergrupalo cooperativo sob normas explícitas de respeito tendem a reduzir estigma e melhorar o clima (Allport, 1954,1979). Na sala de aula, pedagogias culturalmente responsivas e a valorização dos fundos de conhecimento das famílias funcionam como excelentes indicadores de sucesso (Gay, 2018; Moll et al., 1992). Talvez, se devam utilizar metodologias cooperativas e interculturais para uma aprendizagem e vantagem mútua para todas as crianças. Quando a escola desvaloriza línguas e conhecimentos de origem, reforça lógicas assimilacionistas e fragiliza pertença e identidade (Anuniação, 2018), enquanto experiências de discriminação e preconceito corroem o clima escolar e a participação (Caqueo-Urizar et al., 2019; Slee, 2011). A literatura aponta para a importância de pedagogias translíngues e culturalmente responsivas, ancoradas nos “fundos de conhecimento” das famílias, ao promoverem aprendizagem e pertença (García & Wei, 2014; Gay, 2018; Moll et al., 1992). Em termos de política institucional, recomenda-se articular medidas de inclusão e equidade com apoio às famílias migrantes para melhorar comunicação e envolvimento (Mendenhall et al., 2017b; Pastoor, 2016; UNESCO, 2017).

CONCLUSÕES

Portugal tem a obrigação ética e legal em acolher e proteger crianças refugiadas, em conformidade com acordos internacionais e tratados de direitos humanos, como a Convenção sobre os Direitos da Criança. Neste compromisso humanitário contínuo, é fundamental a discussão, avaliação e aprimoramento das políticas e práticas relacionadas à integração de crianças refugiadas, bem como a melhoria contínua de profissionais e políticas públicas em Portugal.

A inclusão não é apenas matricular o aluno (inclusão estrutural), mas também garantir que ele se sinta parte da comunidade escolar (inclusão relacional). A falta de laços sociais, o isolamento e as atitudes negativas por parte de colegas e, por vezes, a falta de recursos dos professores e das escolas, dificultam o desenvolvimento de um sentimento de pertença, essencial para o bem-estar e sucesso escolar.

Em síntese, a chegada de alunos migrantes desafia a escola a repensar as suas estruturas, práticas e cultura, exigindo uma transição de um modelo assimilacionista e monocultural para um modelo verdadeiramente inclusivo, intercultural e equitativo, que valorize a diversidade como uma oportunidade de enriquecimento para toda a comunidade educativa.

Não podemos deixar de considerar que no estudo realizado, podemos encontrar por um lado, o número pequeno da amostra como limitação e também assumir, poder identificar-se um viés na medida em que as notícias tendem a privilegiar casos problematizados, o que pode superestimar desafios estruturais e subestimar práticas que funcionam.

REFERÊNCIAS

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
Allport, G. (1979). *The nature of prejudice* (25th anniversary ed.). Addison-Wesley.
Anuniação, R. (2018). A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. *Revista X*, 13(1), 35–56. <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60341>

- Associação Portuguesa de Psicomotricidade. (2017). *Psicomotricidade: Práticas profissionais*. <https://tinyurl.com/48hjsdn3>
- Assumpção, A. M., & Aguiar, G. de A. (2019). “Você precisa falar português com seu filho”: Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 167–188. <https://doi.org/10.35362/rie8113541>.
- Azevedo, A. & Barreto, K. (2020). A migração infantil e o acesso à educação básica de crianças migrantes em solo brasileiro. *Trajectorias Humanas Transcontinentales*, 6, 86-102.
- Bairrão, J., & Almeida, I. (2003). Questões atuais em intervenção precoce. *Psicologia*, 17(1), 15–29. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v17i1.436>
- Ballouard, C. (2006). *Le travail du psychomotricien* (2nd ed.). Dunod.
- Blyde, J. S., Busso, M., & Ibáñez, A. M. (2020). *The impact of migration in Latin America and the Caribbean: A review of recent evidence*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0002866>
- Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Irrarázaval, M., Loo, N., Páez, J., & Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Terapia Psicológica*, 37(2), 97–103. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082019000200097>
- Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Correia, L. de M. (2003). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro).
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473–482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>.
- Flores, N. (2020). From academic language to language architecture: Challenging raciolinguistic ideologies in research and practice. *Theory Into Practice*, 59(1), 22–31. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665411>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas fazem de conta que decidem. *Investigar em Educação*, 8, 7–30.
- Lima-Rodrigues, L. (Coord.). (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso*. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana / Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- López, E. (2017). *Análisis empírico de las características formales de los símbolos pictográficos Arasaac* [Tese de Doutoramento, Universidad de Murcia]. Repositório Institucional de la Universidad de Murcia.
- MacSwan, J. (2020). Academic English as standard language ideology: A renewed research agenda for asset-based language education. *Language Teaching Research*, 24(1), 28–36. <https://doi.org/10.1177/1362168818777540>
- Mendenhall, M., Russell, S. G., & Buckner, E. (2017a). *Urban refugee education: Guidelines and practical strategies for strengthening support to improve educational quality for all* (Programmatic guidance report). Teachers College, Columbia University.
- Mendenhall, M., Russell, S. G., & Buckner, E. (2017b). *Urban refugee education: Strengthening policies and practices for access, quality and inclusion* (Policy report). Teachers College, Columbia University.

- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Oliveira, C. R. (Coord.). (2020). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual 2020*. Observatório das Migrações/ACM, I. P.
- Osher, D., Guarino, K., Jones, W., & Schanfield, M. (2021). *Trauma-sensitive schools and social and emotional learning: An integration*. University Park, PA: Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, The Pennsylvania State University.
- Pastoor, L. de W. (2016). Rethinking refugee education: Principles, policies and practice from a European perspective. In A. W. Wiseman (Ed.), *Annual review of comparative and international education 2016* (pp. 107–116). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000030009>
- Peroza, M., & Santos, N. (2021). A invisibilidade da criança imigrante no atendimento educativo da rede pública de ensino de Ponta Grossa/PR. *Inter-Ação*, 46(2), 728–745. <https://doi.org/10.5216/ia.v46i2.68036>
- Rodriguez, M. (2019). Médiations thérapeutiques et techniques spécifiques en psychomotricité. In A. Vachez-Gatecel & A. Valentin-Lefranc (Eds.), *Le grand livre des pratiques psychomotrices* (1st ed., pp. 27–38). Dunod.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma escola inclusiva*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus Editorial.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- Thommessen, S. A., & Todd, B. K. (2018). How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice. *Children and Youth Services Review*, 85, 228–238. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.12.025>
- UNESCO. (2015). *Incheon Declaration: Education 2030—Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4—Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*. UNESCO.
- UNESCO International Bureau of Education. (2016). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. UNESCO-IBE.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education—Building bridges, not walls*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>. ISBN 978-92-3-100283-0.
- Unidad Administrativa Especial Migración Colombia. (2020). *Venezolanos en Colombia: Corte a 31 de marzo de 2020*. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/venezolanos-en-colombia-corte-a-31-de-marzo-de-2020>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2019). *Refugee education 2030: A strategy for refugee inclusion*. UNHCR.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2024). *Global trends: Forced displacement in 2023*. UNHCR.

A iconicidade no livro adaptado *Mariana, a menina que sonha acordada* para crianças com PEA

The iconicity in the adapted book *Mariana, the girl who dreams awake* for children with ASD

Francis Maria Pereira Ribeiro, – AECP

franmpr78@gmail.com

Ana Isabel Silva, IPV – ESEV – CI&DEI

aisilva@esev.ipv.pt

Sandrina Sousa, – Clínica N.^a Sr.^a da Saúde

sandrina.sousa@sradasaude.pt

Resumo

O pictograma é uma ferramenta que facilita a compreensão da leitura, tornando o texto mais acessível ao leitor. A experiência com o livro adaptado traz à criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) a oportunidade de aceder a diferentes leituras do mundo ao conhecer e aprender novos conceitos. O acesso à literatura adaptada favorece uma ampliação do repertório da criança auxiliando no seu processo de aprendizagem. Este estudo pretendeu registar a eficácia da iconicidade dos pictogramas que passaram por um processo de mudanças em seu desenho original desenvolvido para essa pesquisa. O livro usado foi *Mariana, a menina que sonha acordada* da autora Lúcia Morgado, e a partir dele foram realizadas duas adaptações: a primeira com pictogramas da plataforma ARASAAC e a segunda com pictogramas – deste mesmo sistema – redesenhados somente para esse estudo. As duas versões foram apresentadas a um grupo de 5 crianças entre 7 aos 12 anos com PEA para que cada uma delas pudessem demonstrar se compreenderam ou não os momentos da história adaptada que lhes foram apresentadas. Os dados obtidos demonstram que a adaptação realizada apresenta uma iconicidade eficaz na compreensão da história para os participantes com PEA. O resultado foi de 74,5% para a escolha dos onze pictogramas redesenhados representando a linguagem não-literal, sendo que três foram eleitos de forma unânime e de 80% para a escolha dos dez pictogramas modificados representando as ações dos personagens, sendo que cinco foram escolhidos unanimemente pelas crianças. O resultado desta investigação revela que a eficácia da iconicidade dos pictogramas redesenhados possibilita que o entendimento da narrativa ocorra de maneira mais transparente e satisfatória para os participantes com PEA.

Palavras-chave: Pictogramas, ARASAAC, Perturbação do Espectro do Autismo, Iconicidade.

Abstract

The pictogram is a tool that facilitates reading comprehension, making the text more accessible to the reader. The experience with the adapted book brings to the child with Autism Spectrum Disorder (ASD) the opportunity to access different readings of the world by knowing and learning new concepts. The access to adapted literature favours an expansion of the child's repertoire helping in his learning process. This study aimed to record the effectiveness of the iconicity of pictograms that have undergone a process of changes in their original design developed for this research. The book used was *Mariana, the girl who dreams awake* by author Lúcia Morgado, and from it two adaptations were made: the first with pictograms of the ARASAAC platform and the second with pictograms - of this same system - redesigned only for this study. The two versions were presented to a group of 5 children aged 7 to 12 years with ASD so that each of them could demonstrate whether or not they understood the adapted story moments presented to them. The data obtained show that the adaptation performed presents an effective iconicity in understanding history for participants with ASD. The result was 74.5% for the choice of eleven pictograms redrawn representing non-literal language, and three were elected unanimously and 80% for the choice of ten modified pictograms representing the actions of the characters, five were chosen unanimously by the children. The result of this research reveals that the effectiveness of the iconicity of the redesigned pictograms allows the understanding of the narrative to occur in a more transparent and satisfactory way for participants with ASD.

Keywords: Pictograms, ARASAAC, Autism Spectrum Disorder, Iconicity.

1. ENQUADRAMENTO

A revisão da literatura incide sobre diversas temáticas que se alinham e articulam nesta investigação, a saber: I – A perturbação do Espectro do Autismo e a componente pragmática, II – A importância da iconicidade dos pictogramas, III – Modificação de imagens, IV – As adaptações contextuais em pictogramas do ARASAAC.

Esta pesquisa teve como propósito registar a eficácia da iconicidade dos pictogramas redesenhados para esta investigação, além de verificar e apontar se: (1) a adaptação pictográfica contextual elaborada para este estudo possibilitaria uma maior compreensão da narrativa para crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), a observar - através dos marcadores quantificáveis: *apontar, verbalizar, olhar e movimentar a cabeça*; (2) a leitura dos pictogramas com esse tipo de adaptação contextual estimularia o interesse e a participação das crianças com PEA. O livro usado foi *Mariana, a menina que sonha acordada* da autora Lúcia Morgado, e a partir dele foram realizadas duas adaptações: a primeira com pictogramas da plataforma ARASAAC e a segunda com pictogramas – deste mesmo sistema – redesenhados somente para esse estudo. As duas versões foram apresentadas a um grupo de 5 crianças entre 7 aos 12 anos com PEA para que cada uma delas pudessem demonstrar se compreenderam ou não os momentos da história adaptada que lhes foram apresentadas.

O ponto de partida deste estudo traz o seguinte questionamento: a adaptação contextual aplicada aos pictogramas no livro *Mariana, a menina que sonha acordada* consegue obter uma iconicidade eficaz para as crianças com PEA?

A Perturbação do Espectro do Autismo e a componente pragmática

No início de seu percurso escolar, a maioria das crianças já é capaz de comunicar com relativa segurança e eficácia, fazendo uso da língua da comunidade em que se inserem. É a fase em que têm acesso ao modo e uso primários da língua (expressão oral e compreensão do oral), iniciando formalmente as restantes competências secundárias relativas à linguagem escrita (leitura e escrita) e ainda ao conhecimento explícito da língua (Sim-Sim et al., 1997). A abordagem trazida pelas autoras supracitadas, está relacionada com os quatro domínios da língua portuguesa, nomeadamente oralidade, escrita, leitura e gramática. O desenvolvimento de cada domínio referido acontece em ritmos diferentes para cada pessoa, o que em muitos casos – a depender do quadro em se apresente – pode ser indicativo de perturbações como é o caso do PEA (Lima, 2012).

A linguagem oral em crianças com PEA é pouco desenvolvida, podendo mesmo ocorrer a situação destas não conseguirem progredir nem compensar esta falta com outros meios alternativos de comunicação (Lima, 2012). Nesse sentido, a pragmática da linguagem é também um ponto bastante afetado por tais perturbações, dado que o indivíduo não consegue acompanhar de forma coerente o contexto de um diálogo ou discurso completo, manifestando em simultâneo uma rigidez emocional (Lima, 2012).

A pragmática, definida por Yule (1996), assume-se como “o estudo do significado do falante” (p. 3), como tal, configura-se como uma área de investigação das ciências da linguagem e incide sobre o estudo da análise semântica do discurso em diferentes situações e contextos. Assim, quando o falante produz enunciados em contextos particulares, o seu significado dos é processado a partir de fatores como o contexto, a circunstância, o interlocutor e a própria mensagem, a par dos conhecimentos prévios de cada um dos interatuantes. No caso em apreço, salientamos como estes contextos podem influenciar aquilo que é dito.

De acordo com Lins (2008):

A pragmática leva em consideração como os falantes organizam o que querem dizer, de acordo com a pessoa com quem vão interagir, o lugar onde vão estar, o momento histórico que estão vivendo e sob que circunstâncias estão atuando. (...) Isso envolve, ainda, a análise do não-dito como parte daquilo que é comunicado, ou seja, é levada em consideração, também, a investigação do “significado invisível”. (p. 4)

Dentro das dificuldades – encontradas em crianças com PEA – ao nível da comunicação, a componente pragmática é a que se apresenta de forma mais acentuada para Matos (2012). Significa que existem grandes défices no uso contextualmente apropriado da linguagem compreensiva e expressiva. Assim, a falha ao nível da compreensão não-literal é uma dificuldade frequente para a criança com PEA. Matos (2012) diz que “(...) a não-literalidade diz respeito a enunciados cujo significado não deriva da combinação um-para-um dos significados individuais dos elementos que os compõem. Concerne, ao invés, um significado inferido e combinado, que integra a componente linguística com a componente social” (p. 3).

Matos (2012) afirma, portanto, que é atribuída à “população PEA uma disfunção pragmática”, termo que dá conta de uma incapacidade para processar uma mesma expressão em mais do que uma perspectiva diferente, tomando em consideração os contextos (Le Sourn-Bissaoui et al., 2011, p. 41).

A componente pragmática é, conforme referido, um elemento fundamental para a compreensão contextual que necessite de inferências - conexão entre partes textuais e preenchimento de lacunas – do leitor. Esta componente compreende a capacidade para perceber o que está implicado numa determinada expressão e para fazer, a título de exemplo, inferências sobre roteiros sociais, metáforas e atos de fala (Matos, 2012). Neste projeto, o desafio passou por possibilitar à criança o acesso às histórias, textos de natureza literária, mesmo com a componente pragmática presente. Tornando-se um caminho e não uma barreira a aprendizagem. Nesta perspetiva, cabe ressaltar que a competência pragmática percorreu todo o processo desta investigação. A história usada para este estudo trouxe onze momentos compostos com a linguagem não-literal, o que levou à necessidade em redesenhar os pictogramas para a melhor compreensão da narrativa. O sistema pictográfico, com os pictogramas redesenhados, possibilitou, portanto, que as crianças participantes desta pesquisa conseguissem compreender o enredo mesmo com a presença dos aspetos pragmáticos da linguagem.

A importância da iconicidade nos pictogramas

Entende-se por iconicidade o grau de relação que um indivíduo faz entre um símbolo e o seu referencial. Este conceito atravessa a questão do pictograma visto que a relação entre a imagem que o representa e o sentido que ela possui para o leitor pode ser um facilitador ou não da leitura de um conjunto de pictogramas.

De acordo com López (2017), a numerosa variedade de conjuntos de símbolos pictográficos desenvolvidos nas últimas décadas, faz surgir uma questão fundamental: como saber quais os critérios a utilizar para escolher entre as diferentes opções na implementação de um conjunto de pictogramas para uma criança específica?

Do ponto de vista da investigação, segundo López (2017), é justamente a iconicidade a variável mais relevante neste tipo de estudo. A razão disto, encontra-se na relação entre os símbolos transparentes – aqueles em que o significado e o símbolo mantêm uma relação óbvia – e

os símbolos opacos – os que não há relação entre o símbolo e o referencial. Desta maneira, a iconicidade aparece como um elemento de grande importância para o aprendizado dos utilizadores já que quanto maior for a transparência de um conjunto de pictogramas, mais fácil será o seu entendimento.

Diante deste exposto, López (2017) traz em seu estudo uma análise sistemática da iconicidade e transparência do ARASAAC com o intuito inclusive de preencher a lacuna de provas científicas nesse contexto. Os resultados do estudo de López (2017) revelam que o conjunto do ARASAAC foi aquele com a melhor iconicidade para todas as categorias gramaticais, obtendo índices significativamente mais altos do que SPC e Bliss. Estes resultados são muito positivos porque os pictogramas da ARASAAC mostram um elevado nível de transparência, que também excede significativamente os obtidos para os conjuntos SPC e Bliss em todas as populações estudadas. Do mesmo modo, cabe dizer que tais resultados não implicam que o ARASAAC seja o melhor conjunto de pictogramas em termos absolutos. Pelo contrário, a seleção de um tipo ou de outro de símbolos terá sempre de se adaptar às necessidades de cada indivíduo, à sua idade e às suas capacidades motoras, cognitivas e linguísticas.

A escolha pela plataforma ARASAAC deve-se, não apenas à qualidade do seu acervo, quantidade de materiais disponíveis e alto grau de iconicidade dos pictogramas, mas sobretudo à importância que este projeto tem no cenário mundial em seus aspetos sociais. O sistema pictográfico do Centro Aragonês revela-se, de facto, como uma proposta inclusiva.

Modificação de imagens

A imagem carrega uma função comunicativa não apenas relacionada com a questão visual do objeto representado, mas principalmente com o processo de representação estabelecida pelo sujeito ao relacionar o símbolo ao seu significado.

As modificações de imagens pictográficas têm como objetivo maior construir simbologia sobre a materialidade do figurado, uma vez que a representação adquire autonomia. Dentro dessa perspectiva, a modificação das imagens dos pictogramas ganha uma enorme importância. Os ajustes feitos de formas pontuais nas imagens podem permitir uma interação maior com a criança ao trazer a representação visual do mundo através de expressões faciais, inclinações do corpo, direção do olhar, formato da boca, dentre outros aspetos fundamentais para a produção de sentido. Além disso, ao realizar modificações de imagens pictográficas organizadas em sequência, admite-se o ganho no contexto narrativo. Enquanto “As imagens isoladas possuem especificamente a significação plástica. Imagens sequenciais, além da significação plástica, possuem a significação discursiva ou narrativa” (Villafañe & Mínguez, 2002, p. 23-24).

A narrativa visual tem como essência não apenas os seus elementos compositivos, mas sobretudo a constituição de modelos de realidade criados através da natureza icônica das imagens sequenciais. Esse processo é conhecido como *modelização icônica da realidade* defendido por Villafañe e Mínguez (2002). Existem três tipos de modelização, segundo os autores supramencionados, mas interessa a este trabalho apenas a terceira: o símbolo. A modelização simbólica é aquela em que a imagem se relaciona com um referente simbólico, é quando se atribui uma forma visual a um conceito. Nesta perspectiva, quando a realidade modelizada proposta pela imagem é conceituada, uma conexão com a realidade objetiva é produzida e são desencadeados, pelo observador/recetor, diversos mecanismos de caráter projetivo. Esse mecanismo projetivo permite que todos os processos da conduta interajam entre si, ou seja, sensação, percepção,

memória, atençao, motivaçao, aprendizagem, pensamento e personalidade (Villafañe & Mínguez, 2002).

Este trabalho de investigaçao permitiu que a modelizaçao simbólica fosse colocada em prática ao longo de todo o processo de adaptaçao visto que, em diversas situaçoes de ajustamento dos pictogramas originais, as alteraçoes resultaram em formas visuais que traduziram o conceito de um sentimento ou uma açao, como se apresentam nas Figuras 1 e 2:

Figura 1

Pictograma para traduzir o sentimento de ter alguém/algo especial



Nota. Adaptado de <https://arasaac.org/pictograms/search>

Figura 2

Pictograma para traduzir a açao de “sonhar acordada”



Nota. Adaptado de <https://arasaac.org/pictograms/search>

As adaptaçoes contextuais em pictogramas do ARASAAC

Os pictogramas do ARASAAC fazem parte de um sistema que permite aos usuários modificaçoes de diversas ordens justamente para que consigam atender da melhor forma as necessidades de cada utilizador em seu resultado. O processo de construçao de pictogramas modificados é disponibilizado pela plataforma. O projeto Aragonês oferece essa possibilidade tendo em vista, contudo, os termos de utilizaçao com a licença *Creative Commons* (BY - NC - SA) os quais protegem a marca excluindo qualquer fim comercial.

A plataforma dispõe de um repositório denominado Aula Aberta ARASAAC que disponibiliza conteúdos de qualidade relacionados com a Comunicaçao Aumentativa e Alternativa (CAA) através do qual profissionais ou famílias podem encontrar informaçao sobre documentos, ferramentas e recursos de software gratuitos que utilizam pictogramas ARASAAC. Neste espaço, o usuário tem acesso livre, sobretudo, a tutoriais que ensinam a personalizar os pictogramas de acordo com as suas necessidades.

A escolha pelo sistema ARASAAC para esta pesquisa tem a ver com o elevado índice de iconicidade existente nos pictogramas deste sistema. Elemento essencial na relaçao entre o significado e o significante. Contudo, alguns símbolos pictográficos da plataforma detêm limitaçoes que dificultam a compreensao de ideias trazidas pela linguagem característica da atmosfera literária.

O livro escolhido para este projeto – Mariana, a menina que sonha acordada (Morgado, 2020) – é uma narrativa em prosa constituída por frases curtas e rimadas, acompanhadas por ilustraçoes marcantes, significativas e com cores vibrantes. Esse conjunto de elementos transmite ao leitor leveza, alegria e delicadeza presentes em todas as páginas da obra. Adaptar este livro para pictogramas é convidar crianças com PEA a experienciar as emoçoes provocadas pelo mundo literário infantil através da personagem Mariana.

Um dos maiores desafios encontrados com as adaptações foi o de gerir a iconicidade dos pictogramas para as 11 expressões com linguagem não-literais presentes na narrativa. A ideia de como estabelecer a transparência do símbolo foi uma questão que acompanhou todo o percurso de adaptação. A tradução *ipsis litteris* foi descartada e as adaptações contextuais dos pictogramas foram consideradas a melhor alternativa para a situação existente. A adaptação da história foi construída através do editor de imagens conhecido como *Paint 3D*. Este é uma aplicação de desenhos desenvolvida pela Microsoft.

O ponto de partida das adaptações foram as mudanças das expressões faciais da personagem Mariana. O objetivo era tornar claras as emoções da menina em seus contextos específicos. Desta maneira, os ajustes feitos em relação à abertura, tamanho, posição e formato da boca, bem como a direção do olhar, a inclinação da cabeça, postura corporal e o desenho dos olhos foram construídos em alguns momentos e alterados em outros para representar de maneira mais significativa as sensações da personagem em cada momento da narrativa.

2. METODOLOGIA

O método de pesquisa desta investigação é o estudo de caso múltiplo com abordagem de natureza qualitativa e exploratória. Assim, esta pesquisa dispõe-se a analisar as respostas dadas por uma amostra de cinco casos na mesma faixa etária com PEA diante da leitura do livro adaptado *Mariana a menina que sonha acordada* com pictogramas do Sistema ARASAAC, que sofreram adaptações contextuais. O estudo em questão pretendeu coletar dados que pudessem indicar a eficácia dos pictogramas adaptados através da compreensão que estas crianças tiveram sobre a história lida com o suporte de uma terapeuta da fala – em seu contexto natural – e com o uso de quatro marcadores quantificáveis, nomeadamente verbalizar, olhar, apontar e movimentar a cabeça em sinal de sim ou não. Os registos foram feitos cuidadosamente, observando os pormenores de cada criança em sua sessão individualizada.

Participantes

Este estudo teve como participantes um grupo de cinco crianças com PEA apoiadas por um Centro Especializado em Terapia da Fala, localizado em Viseu. Os participantes não são do conhecimento do investigador, mas são utentes da terapeuta da fala. As crianças foram selecionadas levando em consideração os seguintes critérios: faixa etária entre os 7 aos 12 anos e diagnóstico de PEA. É um grupo de crianças que têm familiaridade com o Sistema de pictogramas da plataforma ARASAAC porque fazem uso dos pictogramas em suas sessões de terapia da fala.

As competências comunicacionais demonstradas pelas crianças, durante as sessões, foram fundamentais para esse estudo porque apresentaram as suas características no aspeto interativo da comunicação dentro do quadro do PEA. Para Almeida e Franco (2009), a competência comunicativa “sugere uma dinâmica que abrange bem mais do que o simples conhecimento de regras gramaticais e sua pretensa aplicação” (p. 6). É, portanto, uma competência que “(...) não está somente relacionada ao âmbito estritamente gramatical, mas também ao contexto e ao conhecimento sociolinguístico que ele dispara” (Almeida & Franco, 2009, p. 6).

A partir dessa conceitualização, os autores supramencionados explicam que a competência comunicativa está subdividida em seis subcompetências. A essa investigação interessa apenas duas: a Subcompetência Interacional e a Subcompetência Discursiva. A primeira abrange a capacidade de um indivíduo comunicar-se com outros a partir da escrita ou da fala. A segunda

trata da capacidade de manutenção do fluxo discursivo entre usuários de uma língua para a compreensão e expressão de significados situados em um contexto (Almeida & Franco, 2009).

Os cinco participantes demonstraram competências comunicacionais dentro de duas das subcompetências supramencionadas. Utilizaram como estratégias comunicativas o ato de apontar e de verbalizar para expressar as suas escolhas sobre os pictogramas apresentados. O facto de decidirem, sem hesitar, por uma sequência de pictogramas e não outra, revela a capacidade dos participantes em manterem um fluxo discursivo para expressarem os significados da narrativa em um contexto.

Instrumentos

A recolha de dados para esta partiu a da observação estruturada direta, tendo-se realizado no espaço do Centro Especializado em Terapia da Fala com um grupo formado por cinco crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Teve como suporte dois guiões desenvolvidos para cada participante e mediados pela terapeuta da fala durante as suas sessões de intervenção com as crianças. Segundo Pinto (1990), a observação é uma técnica de investigação integrada no método descritivo que busca observar os comportamentos dos observadores no seu meio natural. Esse instrumento, como afirmam Pardal e Correia (1995), é um elemento essencial em uma investigação porque:

Não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador. O reconhecimento deste dado elementar, que representa sempre uma chamada de atenção para a necessidade de contenção do observador, conduz-nos, de imediato, à valorização da mais antiga das técnicas de recolha de dados que, nem pelo facto de se estar a assistir constantemente à sofisticação das técnicas de investigação, perdeu atualidade e interesse. (Pardal & Correia 1995, p.71)

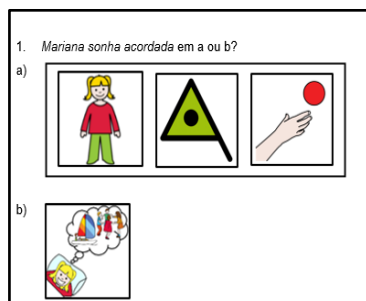
A técnica de recolha de dados usada nessa investigação foi a técnica documental. Recorreu-se ao uso de cinco documentos: I – a história adaptada com os pictogramas redesenhados, II – o guião número 1 da criança, III – o guião número 1 da terapeuta, IV – o guião número 2 da criança e V – o guião número 2 da terapeuta. A história adaptada conta com a presença de 42 pictogramas em sua totalidade que passaram por adaptações para atenderem às necessidades de cada contexto apresentado pelo enredo. Cada mudança feita foi para tentar suprir uma lacuna encontrada nos pictogramas originais de modo a transparecer a ideia presente em cada parte da narrativa. A história apresenta, então, o total de 60 pictogramas, sendo que 42 foram redesenhados para atender aos diversos contextos que o enredo traz.

Em relação aos guiões supramencionados, foram desenvolvidos com o objetivo de registarem e quantificarem o grau de entendimento das crianças sobre a história. Após a leitura do livro adaptado, mediada pela terapeuta da fala, iniciou-se a dinâmica das atividades com o uso dos guiões. Foram mostradas a cada criança duas alternativas – uma com os pictogramas que tiveram adaptação contextual e a outra com os pictogramas tais como aparecem na plataforma ARASAAC - para que elas escolhessem qual seria a melhor opção que representasse a ideia presente no enunciado lido pela terapeuta da fala. A sequência de cada pergunta – presente no guião da terapeuta mediadora – foi feita ao mesmo tempo em que este profissional mostrava as opções de pictogramas presentes no guião da criança. Portanto, ao perguntar se “Mariana sonha acordada?” (primeiro enunciado do guião da terapeuta) a profissional apresentava as duas opções de pictogramas existentes no guião da criança para que fosse feita a escolha. Depois de eleita a

alternativa, a profissional registou, em seu guião, o pictograma escolhido pela criança, para as demais perguntas ao longo do processo. Segue a estrutura de uma parte do guião da criança representado pela Figura 3:

Figura 3

Guião apresentado à criança com pictogramas



Nota. Adaptados de <https://arasaac.org/pictograms/search>

O guião da terapeuta, como já referido, encontra-se assim dividido: número 1 e número 2. Ambos estão estruturados em forma de quadro com o objetivo de registarem o entendimento da criança sobre momentos da história. A diferença é que o primeiro guião contém onze perguntas e preocupa-se com a linguagem não literal e o segundo tem dez perguntas e importa-se com a linguagem literal existentes ao longo do enredo.

Os elementos que fazem parte de cada guião estão organizados da seguinte forma:

I – as informações sobre a idade da criança e a inicial do nome, a data em que foi aplicado o guião, o público-alvo, o método de pesquisa; II – a listagem dos enunciados curtos em forma de perguntas sobre momentos da história; III – a listagem dos marcadores quantificáveis que medem o grau de entendimento destes enunciados.

A estrutura do guião número 01 da terapeuta está representado pela Figura 4:

Figura 4

Guião n.º 1 da terapeuta da fala

Criança: _____ Idade: _____				
Data: _____				
ENTENDIMENTO DA HISTÓRIA				
Quantificadores para medir o grau de entendimento: apontar, olhar, movimentar a cabeça e/ou verbalizar.				
Preencher os quadros a seguir com letra a ou b de acordo com o pictograma escolhido pela criança presente no guião número 01 mostrado à criança em consonância com o quantificador que a criança apresenta:				
Enunciados (Linguagem não-literar)	Aponta	Olha	Verbaliza	Movimenta a cabeça (sim ou não)
1. Mariana sonha acordada?				
2. Mariana anda sempre na lua?				
3. Mariana abraça as ondas?				
4. Mariana enche a escola com fantasia?				
5. O olhar de Mariana parece distraído?				
6. Mariana brinca com as consoantes e com as vogais?				
7. O sorriso de Mariana é franco e verdadeiro?				
8. Mariana lê com paixão?				
9. Mariana vive as histórias com muita emoção?				
10. Os livros são amigos muito especiais para Mariana?				
11. Mariana sonha de dia?				

A dinâmica foi desenvolvida da seguinte forma: depois que a criança optou por uma das alternativas apresentadas, a terapeuta assinalou em seu guião a opção escolhida pela criança e o marcador usado por ela para identificar a sua escolha, nomeadamente o olhar e/ou apontar e/ou verbalizar e/ou movimentar a cabeça significando sim ou não. Esse foi o procedimento realizado para os dois guiões desenvolvidos.

Procedimento

O presente trabalho utiliza como procedimento para recolha de dados, como já referido, o suporte de guiões estruturados. E como técnica a análise de conteúdo.

Esta investigação, que conta com a colaboração do Centro Especializado em Terapia da Fala, configura-se como um estudo de caso múltiplo porque envolve mais do que um único caso. Fazem parte desta investigação, cinco participantes com Perturbação do Espectro do Autismo com idade entre os 7 aos 12 anos. É um grupo de crianças que têm familiaridade com o Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação da plataforma ARASAAC porque fazem uso dos pictogramas em suas sessões de terapia da fala, portanto, são utentes do Centro supramencionado. Este fator permitiu que todo o processo empírico transcorresse de forma natural e fluida porque a relação de confiança entre a terapeuta da fala e os seus utentes já estava estabelecida há alguns anos.

Aconteceram três reuniões com a terapeuta da fala antes das três sessões de intervenção e foram momentos fundamentais para a construção dos guiões porque resultou em um material de suporte com aplicação dinâmica, prática, realizável e, sobretudo, mensurável. O cuidado em desenvolver guiões que não fossem exaustivos para as crianças, durante a sua aplicação, foi o critério que norteou todo o processo de construção desse material. A extensão das perguntas, a quantidade de enunciados bem como a sua organização no papel, o tamanho dos pictogramas e a quantidade de trechos da história foram refletidos e discutidos em todas as reuniões. O guião da criança ficou estruturado da seguinte forma: 21 perguntas curtas, uma pergunta por folha, cada pergunta com as duas opções de escolha acompanhadas com seus devidos pictogramas, cada pictograma com a medida de 5 x 5 no papel fotocopiado. A Figura 5 representa parte do guião feito para a criança:

Figura 5

Guião – criança (trecho)



Nota. Adaptado de <https://arasaac.org/pictograms/search>

A possibilidade de encontrar marcadores que permitissem medir o grau de entendimento da história foi o ponto chave para que a parte empírica se concretizasse, sem esses elementos a componente prática da investigação tornar-se-ia inviável.

Em crianças típicas, o entendimento de uma história pode ser facilmente confirmado mediante um resumo escrito ou também através de desenhos que façam a releitura do que se leu ou ainda recontar a história por meio da oralidade. No entanto, no caso de pessoas com PEA, essas

metodologias são inviáveis devido às suas dificuldades de comunicação que envolvem, entre outros aspetos, as questões de linguagem. Nesse sentido, o uso de marcadores quantificáveis, nomeadamente o apontar, olhar, verbalizar e movimentar a cabeça em sinal de sim ou não, torna-se uma tática valiosa não só para verificar o entendimento de um texto, mas para identificar as estratégias comunicacionais utilizadas pelas crianças com PEA no processo de interação com o outro.

A capacidade de um indivíduo comunicar-se com seus pares a partir da escrita ou da fala é chamada de subcompetência interacional (Almeida & Franco, 2009). No caso dos cinco participantes, foram dois os marcadores que tiveram destaque como estratégia comunicacional: apontar e verbalizar. Os outros dois, nomeadamente olhar e movimentar a cabeça, não foram usados pelos participantes nessa investigação. Foi revelado, portanto, um traço em comum entre as cinco crianças, durante as sessões de intervenção, em relação às suas competências comunicacionais. O uso dos marcadores quantificáveis, por criança, apresenta-se na Tabela 1.

Tabela 1

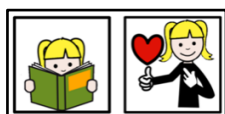
Uso dos marcadores quantificáveis por cada criança

Criança	Marcadores quantificáveis	Frequência dos marcadores
S.	Apontar	21
M.	Verbalizar	21
F.	Apontar e verbalizar em simultâneo	21 (apontar) / 20 (verbalizar)
R.	Verbalizar	21
L.B.	Apontar e verbalizar	20 (apontar) / 02 (verbalizar)

A criança L.B usou 20 vezes o marcador apontar, sendo que no enunciado 3 do guião 01, L.B. o fez em simultâneo com o marcador verbalizar e no enunciado 11 do mesmo guião, a criança optou por verbalizar apenas. Nos demais enunciados, escolheu somente apontar para as opções desejadas. Por outro lado, a criança F. usou dois modificadores em simultâneo em 20 perguntas, exceto para o enunciado 1 do guião número 01 em que o participante decidiu apenas apontar para a alternativa escolhida. A criança M., além de verbalizar para fazer as suas escolhas, também teceu comentários sobre alguns elementos que lhe chamaram a atenção e que faziam parte dos pictogramas apresentados nas Figuras 6 a 9.

Figura 6

“Mariana lê com paixão”



Nota. Adaptado de <https://arasaac.org/pictograms/search>

Figura 7

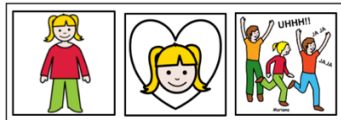
“Os livros são amigos muito especiais para Mariana”



Nota. Fonte: <https://arasaac.org/pictograms/search>

Figura 8

“Mariana vive a vida com alegria”



Nota. Fonte: <https://arasaac.org/pictograms/search>

Figura 9

“Mariana trata as flores com cuidado”



Nota. Adaptado de <https://arasaac.org/pictograms/search>

As observações da criança M. foram para o desenho das flores na Figura 9 e para os desenhos dos corações nas Figuras 6, 7 e 8. Portanto, na Figura 9, a criança verbalizou a frase: “flores muito bonitas e eu pinto assim” (criança M.). Em relação à imagem dos corações, na Figura 6, M. descreveu que gostava do coração, na Figura 7 descreveu a imagem dos corações e na Figura 8 referiu que ali havia o coração. Os detalhes observados por M. fazem parte dos pictogramas que a criança escolheu para melhor representar o enunciado. Nesse sentido, a presença de um elemento específico dentro do pictograma foi fundamental para a decisão de M. na escolha de uma das alternativas que lhe foram apresentadas. A reação de M. diante desses componentes revela que a significação da imagem, como propõe Villafañe (2000), é dada a partir dos efeitos produzidos pelos elementos que a compõem. Esse processo de significação é explicado a partir da ideia de que “toda imagen posee un referente en la realidad” (Villafañe, 2000, p. 30). A mensagem, então, é organizada e construída a partir do que se vê junto ao seu referente (na realidade) através de sentidos pré-elaborados no constante processo de colher informações do meio em que se vive.

3. RESULTADOS

As sessões de intervenção apresentaram como resultado uma aceitação de 74,5% aproximadamente para as escolhas dos pictogramas redesenhados correspondendo à linguagem não-literal. No guião 01 (Tabela 2), foram 11 enunciados com representações pictográficas distribuídas em pictogramas ARASAAC e pictogramas ARASAAC redesenhados e 5 crianças para analisar as imagens.

Tabela 2*Resultado para as escolhas dos pictogramas do guião 01*

Criança	Idade	Quantificadores	Pictogramas Arasaac	Pictogramas modificados	Percentagem
F	7	Apontar e verbalizar	3	8	72,7%
LB	10	Apontar e verbalizar	6	5	45,4%
M	8	Verbalizar	2	9	81,8%
R	11	Verbalizar	0	11	100%
S	8	Apontar	3	8	72,7%

O resultado para as escolhas dos pictogramas redesenhados correspondendo à linguagem literal foi de 80% de aceitabilidade. No guião 02 (Tabela 3), foram 10 enunciados com representações pictográficas distribuídas em pictogramas ARASAAC e pictogramas ARASAAC redesenhados indicando as 10 ações (imaginar, rebolar, gostar, ser, apreciar, cuidar, apanhar, fazer, observar e viver) das personagens e 5 crianças para analisar as imagens

Tabela 3*Resultado para as escolhas dos pictogramas do guião 02*

Criança	Idade	Quantificadores	Pictogramas Arasaac	Pictogramas modificados	Percentagem
F	7	Apontar e verbalizar	2	8	80%
LB	10	Apontar e verbalizar	4	6	60%
M	8	Verbalizar	2	8	80%
R	11	Verbalizar	2	8	80%
S		Apontar	1	9	90%








Os resultados mostram que os pictogramas redesenhados para essa investigação apresentam uma iconicidade eficaz na compreensão da história adaptada para os participantes com PEA.

Alguns pictogramas tiveram escolhas mais significativas do que outros. Em relação ao guião 01 (enunciados com linguagem não-literal) de 11 pictogramas apresentados, três foram escolhidos unanimemente e quatro foram escolhidos pela maioria dos participantes, como mostra a Figura 10.

Figura 10

Escolhas mais significativas dos pictogramas do guião 1.

Guião número 1 – Linguagem não literal

Quantidade de participantes que fizeram essa escolha	Pictograma escolhido
5	 Mariana abraça as ondas
5	 Mariana lê com paixão
5	 Mariana sonha de dia
4	 O olhar de Mariana parece distraído
4	 O sorriso de Mariana é franco e verdadeiro
4	 Mariana vive as histórias com muita emoção
4	 Mariana sonha acordada







Nota. Adaptado de <https://arasaac.org/pictograms/search>

Em relação ao guião 02 (ações com linguagem literal) de 10 pictogramas apresentados, 5 foram escolhidos de forma unânime e 1 foi escolhido pela maioria dos participantes, como se vê na Figura 11.

Figura 11

Escolhas mais significativas dos pictogramas do guião 2.

Guião número 2 – linguagem literal

Quantidade de participantes que fizeram essa escolha	Pictograma escolhido
5	 Mariana gosta de rebolar na neve
5	 Mariana aprecia o cheiro do jardim perfumado
5	 Mariana apanha a joaninha
5	 A joaninha faz cócegas em Mariana
5	 Mariana observa a formiga
4	 O sol está ardente na praia

Nota. Adaptado de <https://arasaac.org/pictograms/search>

A história adaptada teve um total de 42 pictogramas redesenhados, sendo 8 escolhidos de forma unânime e 5 escolhidos pela maioria dos participantes. Esse resultado demonstra que 19% dos pictogramas redesenhados foram eleitos por todos os participantes como a opção que melhor representou o trecho lido da história. Cabe ressaltar que, entre os 21 enunciados apresentados às crianças, 16 pictogramas redesenhados foram escolhidos como a alternativa que melhor representou o enunciado lido, ou seja, 77,25% do total de representações pictográficas disponibilizadas. Globalmente, 13 dos 42 pictogramas redesenhados, tiveram um destaque considerável nessa investigação. Significa que 31% dos pictogramas modificados foram escolhidos de forma mais significativa do que os demais. O resultado desse estudo mostra que o design aplicado aos pictogramas, de forma a redesenhar uma imagem dentro de um contexto, foi eficaz para a iconicidade dos pictogramas permitindo, então, o entendimento da narrativa de maneira mais transparente e satisfatória.

CONCLUSÕES

Esta investigação pretendeu registar a eficácia da iconicidade dos pictogramas redesenhados para a história adaptada *Mariana, a menina que sonha acordada*, da autoria de Morgado (2020).

Os resultados dessa pesquisa trazem alguns aspetos interessantes em relação aos pictogramas redesenhados para essa investigação, nomeadamente: a) apresentam uma iconicidade eficaz, possibilitando que o entendimento da narrativa ocorra de maneira mais transparente e satisfatória para os participantes com PEA; b) funcionam de maneira eficaz como uma estratégia para a compreensão interpretativa da história adaptada ao serem condensados; c) possibilitam a redução do esforço cognitivo do leitor e, conseqüentemente, menor chance de desistência da leitura devido ao cansaço.

A alta aceitabilidade dos pictogramas redesenhados é um indicador de que o uso da densidade semântica, nesse estudo, possibilitou não só o entendimento da leitura como a interpretação dos enunciados com linguagem não literal. Ao condensar em um único pictograma um conjunto de informações, permitiu-se à criança com PEA a redução de seu esforço cognitivo, trazendo maior facilidade da leitura de expressões que são desafiadoras para esse público visto que são expressões que se apoiam nas inferências e por isso têm a componente pragmática presente, como já referido nessa investigação. O produto dessa investigação, como referido, está concretizado em um material de apoio desenvolvido com o intuito de contribuir futuramente para o trabalho de leitura adaptada com crianças que tenham necessidades educativas específicas. Ao considerar os aspetos pragmáticos da linguagem como um ponto desafiador das pessoas com PEA, cabe refletir sobre a importância do compromisso em apresentar materiais de apoio educacional que permitam a essas crianças uma aproximação, ainda que pequena, com este tipo de componente sob a forma de imagens através de um Sistema Alternativo de Comunicação (SAC). No caso, a razão reside no facto de evitar o cansaço do leitor e a sua possível desistência da leitura, obtendo-se assim um melhor aproveitamento da narrativa.

REFERÊNCIAS

- Almeida, J. C. P. de & Franco, M. M. S. (2009). O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, 10(1), 4–22.
<https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>
- Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa. (2007). *Curso ARASAAC*.
https://catedu.github.io/curso-arasaac/M1/1_5_origen_evolucion_arasaac.html

- Lima, C. B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção* (2.^a ed.). Lidel.
- Lins, M.P.P. (2008). A pragmática e a análise de textos. *Revista Con(textos) Linguísticos*, 2(2). 177-197.
<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5220>
- López, E. B. (2017). *Análisis empírico de las características formales de los símbolos pictográficos Arasaac* [Tese de doutoramento, Universidad de Murcia]. Repositório Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/56121>
- Matos, C.M.S. (2012). *Compreensão de linguagem não-litera em crianças com Perturbações do Espectro do Autismo* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/7338>
- Morgado, L. (2020). *Mariana a menina que sonha acordada* (1.^a ed.). Texto editores.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social* (1^a ed). Areal Editores.
- Pinto, A.C. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Edições Jornal de Psicologia.
- Sim-Sim, I. (2001). A Formação para o Ensino da leitura. In Inês Sim-Sim (Org.), *A Formação para o ensino da língua portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp.51-64). Porto Editora. http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/abz_indices/000704_FE.pdf
- Sim-Sim, I., Duarte I. & Ferraz, M. J. (1997). *Língua materna na Educação Básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. ME-DEB.
- Villafañe, J. (2000). *Introducción a la teoría de la imagen*. Pirâmide.
- Villafañe J., & Mínguez N. (2002) *Principios de teoría general de la imagen* (1.^a ed., pp. 23-24). Editora Pirâmide.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press

Early Communication Indicator – Portugal: Um contributo para a avaliação da comunicação na intervenção precoce

Early Communication Indicator – Portugal: A contribution to the assessment of communication in early intervention

Sandra Ferreira, CIEC, Instituto de Educação – U. Minho & ESEV– Instituto Politécnico de Viseu
sandraferreira@esev.ipv.pt

Anabela Cruz-Santos, CIEC, Instituto de Educação – U. Minho
acs@ie.uminho.pt

Leandro Almeida, CIPsi, Escola de Psicologia - Universidade do Minho, Portugal
leandro@psi.uminho.pt

Resumo

Um desenvolvimento atípico na comunicação pode ser um indicador de problemas no desenvolvimento global da criança, sendo por isso um dos principais motivos de encaminhamento das crianças para a Intervenção Precoce na Infância (IPI). Por essa razão, recentemente aferiu-se em Portugal o Early Communication Indicator (ECI). O ECI foi desenvolvido nos EUA, para avaliar e monitorizar a comunicação expressiva dos 6 aos 42 meses de idade. A sua administração baseia-se na observação de uma brincadeira semiestruturada, entre a criança e um familiar/cuidador, devendo realizar-se em casa, ou noutro local familiar à criança. Cada sessão é registada em vídeo, e posteriormente pode ser visualizada por familiares e profissionais, que analisam o desempenho da criança, através da verificação dos seus comportamentos comunicativos (gestos, vocalizações, palavras e frases). Se o desempenho não for o esperado, a criança deverá ser encaminhada para uma avaliação compreensiva, e eventualmente para intervenção, onde o ECI poderá ser também utilizado para monitorização. Para a aferição do ECI em Portugal, foram avaliadas 480 crianças de todas as regiões de Portugal. Os resultados indicam que, nos primeiros meses, as crianças produzem apenas gestos e vocalizações, e entre os 12 e os 16 meses começam a produzir palavras e frases, evoluindo na sua proficiência comunicativa com a idade. As crianças com perturbações da comunicação apresentam valores inferiores de gestos, palavras e frases, e valores superiores de vocalizações, comparativamente às outras crianças. Estes resultados permitem perceber a potencialidade do ECI-Portugal para captar as mudanças que vão ocorrendo durante o desenvolvimento comunicativo das crianças portuguesas nos primeiros anos, sugerindo que é um instrumento capaz de identificar crianças que apresentam atrasos ao nível da comunicação expressiva. Pela faixa etária que avalia e pelas suas características, o ECI-Portugal é um instrumento que vai ao encontro das premissas da IPI, pois é administrado em contextos naturais da criança, e promove a participação de famílias e profissionais no momento da avaliação. O ECI-Portugal pode assim contribuir para a atuação dos profissionais da IPI numa perspetiva centrada na família, à semelhança do que acontece com os profissionais nos EUA, que usam o ECI nos seus protocolos.

Palavras-chave: Comunicação expressiva, Famílias, Idades precoces, Intervenção Precoce na Infância.

Abstract

Atypical development in communication may be an indicator of difficulties in the child's overall development and is therefore one of the primary reasons for referring children to Early Intervention. For this reason, the Early Communication Indicator (ECI) was recently adapted for use in Portugal. The ECI was developed in the United States to assess and monitor expressive communication in children between 6 and 42 months of age. Its administration is based on the observation of a semi-structured play interaction between the child and a family member/caregiver, which should take place at home or in another familiar setting for the child. Each session is video recorded and can later be viewed by family members and professionals, who analyze the child's performance by examining communicative behaviors (gestures, vocalizations, words, and multiple words). If performance is not as expected, the child should be referred for a comprehensive evaluation and, if necessary, for intervention. In such cases, the ECI may also be used for monitoring purposes. For the adaptation of the ECI in Portugal, 480 children from all regions of the country were assessed. The results show that, in the first months, children produce only gestures and vocalizations, and between 12 and 16 months, they begin to produce words and multiple-word utterances, progressing in their communicative proficiency with age. Children with communication difficulties present lower values in gestures, words, and multiple-word utterances, and higher values in vocalizations, compared with other children. These results highlight the potential of the ECI-Portugal to capture the changes that occur in communicative development among Portuguese children in the early years, suggesting that it is a tool capable of identifying children who show delays in expressive communication. Given the age range it assesses and its characteristics, the ECI-Portugal meets the premises of Early Childhood Intervention, since it is administered in the child's natural contexts and promotes the participation of families and professionals during the

assessment. Thus, the ECI-Portugal can contribute to the work of Early Intervention professionals from a family-centered perspective, similar to what occurs in the United States, where professionals use the ECI in their protocols.

Keywords: Expressive communication, Families, Early ages, Early Intervention.

1. ENQUADRAMENTO

Nos primeiros anos de vida, é crucial que a criança desenvolva competências comunicativas expressivas que lhe permitam manifestar necessidades e desejos, assim como interagir de forma adequada com o meio que a envolve (Owens, 2016). A aquisição da comunicação é fundamental para o desenvolvimento global da criança, uma vez que dificuldades nesta área, em idades precoces, podem repercutir-se negativamente nos domínios comportamental, socioemocional e cognitivo (Owens & Farinella, 2023; Prelock & Hutchins, 2018; Reed, 2018). Em Portugal, a elevada prevalência de crianças que apresentam dificuldades na comunicação (Castro et al., 2019) evidencia a importância de aprofundar o conhecimento sobre o modo como estas competências se desenvolvem. Neste contexto, torna-se essencial dispor de instrumentos válidos e sensíveis que possibilitem a identificação precoce de dificuldades ao nível da comunicação e que orientem uma intervenção adequada e eficaz.

O Early Communication Indicator (ECI), um instrumento desenvolvido nos EUA, surge neste enquadramento com o objetivo de avaliar a comunicação expressiva de crianças entre os 6 e os 42 meses de idade. A sua administração, baseia-se na observação e contabilização de diferentes comportamentos comunicativos (gestos, vocalizações, palavras e frases), durante uma brincadeira semiestruturada entre a criança e um cuidador. Para além de identificar sinais de risco ao nível do desenvolvimento da comunicação expressiva, o ECI apoia na definição de estratégias de intervenção e permite monitorizar o progresso das crianças, sendo aplicável por diversos profissionais, como educadores de infância e terapeutas da fala (Walker & Carta, 2010).

Recentemente adaptado para a população portuguesa - ECI-Portugal (Ferreira, 2022; Ferreira et al., 2023, 2024), este instrumento mostra-se particularmente alinhado com os princípios da Intervenção Precoce na Infância (IPI), que privilegiam práticas centradas na família e a utilização de contextos naturais na avaliação e intervenção. A aplicação do ECI pode ocorrer em casa ou noutros ambientes familiares, e os pais podem estar envolvidos ativamente durante a sessão de brincadeira, participando não só na interação com a criança, mas também na apreciação do desempenho observado. Este tipo de envolvimento contribui para validar a naturalidade dos comportamentos registados e reforça a participação das famílias no processo de avaliação (Carvalho et al., 2018; Serrano & Pereira, 2011). Outro aspeto relevante do ECI é que através da gravação em vídeo das sessões, é possível recorrer à técnica de avaliação em arena, que permite a diferentes profissionais, juntamente com os pais, analisar de forma conjunta o desempenho da criança, potenciando um espaço de partilha e colaboração. Este tipo de abordagem, que assenta em atividades lúdicas e contextos naturais, tem vindo a ser reconhecido como uma prática de avaliação centrada na família e ajustada às necessidades das crianças em idades precoces (Crais, 2003; Heimdahl & Serrano, 2020; McWilliam, 2003).

O presente trabalho tem, assim, como objetivo evidenciar o potencial do ECI-Portugal na avaliação da comunicação expressiva nos primeiros anos de vida das crianças portuguesas, valorizando uma abordagem centrada simultaneamente na criança e na família.

1. METODOLOGIA

Participantes

A seleção dos participantes baseou-se na disponibilidade das instituições e encarregados de educação que aceitaram participar na investigação, em todas as regiões de Portugal (Portugal Continental e Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira). Esta investigação contou assim com a participação de 480 crianças, entre os 6 e os 42 meses. Das 480 crianças da amostra, 243 (50.6%) são meninas e 40 (8%) são crianças identificadas com perturbações da comunicação ou em risco. Todas as crianças que participaram na investigação estavam, frequentemente, expostas ao Português Europeu, pelo menos em contexto educativo.

Instrumento

O Early Communication Indicator (ECI), originalmente validado nos Estados Unidos (Greenwood et al., 2010, 2013, 2020) e recentemente adaptado para a população portuguesa (Ferreira, 2022; Ferreira et al., 2023, 2024), avalia a comunicação expressiva de crianças entre os 6 e os 42 meses. A sua administração tem a duração aproximada de seis minutos e baseia-se na observação de uma situação de brincadeira semiestruturada com brinquedos padronizados (como a Casa ou a Quinta Fisher-Price®), envolvendo a interação entre a criança e o seu cuidador (Figura 1). Ao longo da brincadeira, o cuidador é orientado a interagir de forma natural, incentivando a comunicação expressiva da criança através de comentários, descrições ou respostas aos comportamentos manifestados pela criança (Walker & Carta, 2010).

Figura 1

Configuração da Administração do ECI



Durante a sessão são registados quatro tipos de comportamentos comunicativos:

- gestos (considerando-se um gesto um movimento físico para comunicar com o cuidador; por exemplo, mostrar, rejeitar um brinquedo, apontar);
- vocalizações (considerando-se uma vocalização a produção de um som que não seja entendido como uma palavra ou frase; por exemplo, sons de animais, balbucios)
- palavras isoladas (considerando-se uma palavra a produção de uma palavra inteligível que é imediatamente compreendida pelo avaliador; por exemplo, nomes de objetos, animais ou pessoas);
- frases (considerando-se como frase a combinação de duas ou mais palavras, ainda que não gramaticalmente correta).

A soma ponderada da frequência destes comportamentos gera o total de comunicação, que reflete o desempenho global da criança (Walker & Carta, 2010).

O ECI pode ser administrado em diferentes intervalos de tempo (mensal, trimestral ou outro), conforme os objetivos da avaliação e as necessidades da criança (Walker & Carta, 2010).

Procedimentos

Para a recolha de dados, foram estabelecidos contactos com diversas instituições (creches, colégios e IPSS) e com famílias. As avaliações com o ECI-Portugal decorreram nas residências das crianças ou nas respetivas instituições. A frequência das avaliações variou entre os participantes: algumas crianças foram avaliadas em três momentos, outras em dois, e, em alguns casos, apenas uma vez, totalizando 929 sessões de avaliação. Todas as sessões foram registadas em vídeo e, em determinadas situações, visualizadas e discutidas com os cuidadores, nomeadamente educadoras de infância e encarregados de educação.

Tendo em conta a natureza longitudinal dos dados, para a sua análise, optou-se pela aplicação de modelos de curvas de crescimento multinível (Raudenbush & Bryk, 2002), técnica que permite identificar diferenças estatisticamente significativas entre grupos ao longo do tempo. As análises foram conduzidas no software R, com recurso à biblioteca nlme (*Linear and Nonlinear Mixed Effects Models*).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das trajetórias de desenvolvimento da comunicação expressiva, obtida através dos modelos de curvas de crescimento multinível, evidenciou padrões consistentes ao longo do tempo. Nos primeiros meses, as crianças recorrem predominantemente a gestos e vocalizações. As primeiras palavras surgem, em média, por volta dos 12 meses, enquanto as primeiras frases emergem entre os 15 e os 16 meses. O uso de gestos registou um crescimento mais acentuado até aproximadamente aos 12 meses, estabilizando de seguida e apresentando uma ligeira diminuição a partir dos 27 meses. As vocalizações aumentaram rapidamente no início, atingindo o pico entre os 18 e os 20 meses, e diminuíram de forma acentuada a partir desse ponto. Paralelamente, verificou-se um aumento progressivo da utilização de palavras e frases, sendo que, à medida que as frases se tornaram mais frequentes, observou-se uma estabilização ou ligeira redução no uso de palavras isoladas (Ferreira, 2022).

De forma geral, os resultados revelam um padrão caracterizado pelo surgimento de uma nova competência comunicativa, seguido de uma fase de aceleração até atingir o pico de utilização, culminando depois numa estabilização ou declínio, à medida que competências mais complexas emergem. Por exemplo, os gestos e vocalizações tendem a diminuir quando aumenta a utilização de palavras, e estas, por sua vez, estabilizam ou reduzem quando se intensifica a produção de frases. Tais trajetórias são consistentes com resultados reportados em estudos internacionais conduzidos com o ECI em crianças de desenvolvimento típico (Bavin et al., 2020; Greenwood et al., 2006, 2010; 2013; 2020; Luze et al., 2001).

No que respeita à comparação entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com perturbações da comunicação ou em risco, a análise das trajetórias de desenvolvimento da comunicação expressiva, obtida através dos modelos de curvas de crescimento multinível, revelou diferenças estatisticamente significativas em todos os comportamentos comunicativos. Para os gestos, as diferenças apresentaram um tamanho de efeito reduzido, indicando que as crianças sem perturbações utilizam ligeiramente mais gestos do que aquelas com perturbações.

Relativamente às vocalizações, observou-se um tamanho de efeito moderado, evidenciando uma utilização mais frequente entre crianças com perturbações da comunicação. Já no que diz respeito às palavras, verificou-se igualmente um efeito moderado, mas neste caso favorável às crianças sem perturbações, indicando que as crianças sem perturbações da comunicação produzem mais palavras do que as crianças com perturbações. As diferenças mais acentuadas foram observadas nas frases, com um tamanho de efeito elevado, demonstrando que crianças de desenvolvimento típico utilizam significativamente mais frases do que aquelas com perturbações. O mesmo padrão foi encontrado no total de comunicação, também com efeito elevado, indicando valores globais mais elevados para as crianças sem perturbações (Ferreira et al., 2024).

De forma mais específica, destacam-se três diferenças relevantes entre os grupos: (i) as vocalizações mantêm-se em níveis mais elevados e durante um período mais prolongado entre as crianças com perturbações da comunicação ou em risco; (ii) a emergência das palavras ocorre, em média, cerca de cinco meses mais tarde nestas crianças; e (iii) a produção das primeiras frases é registada aproximadamente oito meses depois, quando comparada com crianças de desenvolvimento típico (Ferreira et al., 2024). Estes resultados convergem com evidências internacionais, confirmando padrões semelhantes noutras populações, que foram avaliadas com o ECI (Greenwood et al., 2010).

CONCLUSÕES

Este trabalho permite aprofundar o conhecimento e a compreensão do ECI-Portugal, evidenciando o seu contributo para o conhecimento sobre o desenvolvimento comunicativo expressivo das crianças portuguesas nos primeiros anos de vida, assim como para a identificação de crianças em risco de desenvolverem perturbações da comunicação. O ECI-Portugal revela-se um instrumento válido e colaborativo, capaz de apoiar o trabalho dos profissionais que intervêm em idades precoces, ao possibilitar a observação do desempenho da criança em contextos naturais e ao promover a participação ativa das famílias, em consonância com os princípios da Intervenção Precoce na Infância.

Futuros trabalhos deverão explorar de que forma o ECI-Portugal pode não apenas avaliar/monitorizar o desenvolvimento comunicativo, mas também orientar a definição de estratégias de intervenção adequadas e eficazes, contribuindo para uma resposta cada vez mais centrada na criança e na família.

REFERÊNCIAS

- Bavin, E. L., Sarant, J., Hackworth, N. J., Bennetts, S. K., Buzhardt, J., Jia, F., Button, E. Busby, P., Leigh, G., & Peterson, C. (2020). Modelling the early expressive communicative trajectories of infants/toddlers with early cochlear implants. *Journal of Child Language*, 47(4), 796–816. <http://doi.org/10.1017/S0305000919000941>
- Carvalho, L., Almeida, I. C., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., Serrano, A., Brito, A. T., Lança, C., Pimentel, J. S., Pinto, A. I., Grande, C., Brandão, T., & Franco, V. (2018). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: Um guia para profissionais* (2ª ed.). Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Castro, A., Alves, D. C., & Departamento de Linguagem na Criança da Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala. (2019). Portugal. In J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy, & E. Thordardottir (Eds.),

- Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond* (pp.374–386). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429455308>
- Crais, E. (2003). Aplicar princípios centrados na família à avaliação da criança. In P. McWilliam, P. Winton & E. Crais (Eds.), *Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família* (pp. 81–109). Porto Editora.
- Ferreira, S. (2022). *Avaliação da comunicação expressiva em crianças portuguesas dos 6 aos 42 meses: Aferição do Early Communication Indicator* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/84971>
- Ferreira, S., Cruz-Santos, A., & Almeida, L. (2023). Early Communication Indicator (ECI) – Portuguese version: An analysis of three Portuguese toddlers. *Revista de Investigación en Logopedia*, 13(2), e81142. <https://doi.org/10.5209/rlog.81142>
- Ferreira, S., Cruz-Santos, A., & Almeida, L. (2024). Avaliação da comunicação expressiva em crianças em idades precoces com o Early Communication Indicator-Portugal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11(1). <https://doi.org/10.17979/reipe.2024.11.1.10029>
- Greenwood, C. R., Buzhardt, J., Walker, D., Jia, F., & Carta, J. J. (2020). Criterion Validity of the Early Communication Indicator for Infants and Toddlers. *Assessment for Effective Intervention*, 45(4), 298–310. <https://doi.org/10.1177/1534508418824154>
- Greenwood, C. R., Buzhardt, J., Walker, D., McCune, L., & Howard, W. (2013). Advancing the construct validity of the Early Communication Indicator (ECI) for infants and toddlers: Equivalence of growth trajectories across two early head start samples. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 743–758. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.002>
- Greenwood, C. R., Carta, J. J., Walker, D., Hughes, K., & Weathers, M. (2006). Preliminary investigations of the application of the Early Communication Indicator (ECI) for infants and toddlers. *Journal of Early Intervention*, 28(3), 178–196. <https://doi.org/10.1177/105381510602800306>
- Greenwood, C. R., Walker, D., & Buzhardt, J. (2010). The Early Communication Indicator for infants and toddlers: Early Head Start growth norms from two states. *Journal of Early Intervention*, 32(5), 310–334. <https://doi.org/10.1177/1053815110392335>
- Heimdahl, E. C., & Serrano, A. M. (2020). Video-supported assessment as a method of bridging families and caregivers with professionals in Early Intervention. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 40(3), 101-109. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.01.002>
- Luze, G. J., Linebarger, D. L., Greenwood, C. R., Carta, J. J., Walker, D., Leitschuh, C., & Atwater, J. B. (2001). Developing a general outcome measure of growth in the expressive communication of infants and toddlers. *School Psychology Review*, 30(3), 383–407. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086122>
- McWilliam, P. (2003). Repensar a avaliação da criança. In P. McWilliam, P. Winton, & E. Crais (Eds.), *Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família* (pp. 65–79). Porto Editora.
- Owens, R. (2016). *Language development: An introduction* (9^a ed.). Pearson.
- Owens, R. E. & Farinella, K. A. (2023). *Introduction to communication disorders: A lifespan evidence-based perspective* (7^a ed.). Pearson.
- Prelock, P. A., & Hutchins, T. L. (2018). *Clinical guide to assessment and treatment of communication disorders*. Springer International Publishing.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2^a ed.). Sage.
- Reed, V. (2018). *An introduction to children with language disorders* (5^a ed.). Pearson.
- Serrano, A. M., & Pereira, A. P. (2011). Parâmetros recomendados para a qualidade da avaliação em intervenção precoce. *Revista Educação Especial*, 24(40), 163–179. <https://doi.org/10.5902/1984686X3274>

Walker, D., & Carta, J. J. (2010). The communication IGDI: Early Communication Indicator (ECI). In J. J. Carta, C. Greenwood, D. Walker, & J. Buzhardt (Eds.), *Using IGDI: Monitoring progress and improving intervention for infants and young children* (pp. 39–56). Brookes.

Financiamento: Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), através da Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/138965/2018, e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UID/00317: Centro de Investigação em Estudos da Criança.

O Desenho Universal para a Aprendizagem na construção de práticas pedagógicas inclusivas: Perceção de professores

Universal Design for Learning in the construction of inclusive pedagogical practices: Teachers' perceptions

Ana Rita Carvalho, Fundação de Aurélio Amaro Diniz
aritalc@gmail.com

Rui Mendes Rodrigues, Agrupamento de Escolas de Nelas
ruirodrigues747@gmail.com

Zita Rodrigues Simões, Agrupamento de Escolas Guilherme Correia de Carvalho
zitacmrs@gmail.com

Sara Felizardo, ESEV e CI&DEI - Instituto Politécnico de Viseu
sfelizardo@esev.ipv.

Esperança Ribeiro, ESEV e CI&DEI - Instituto Politécnico de Viseu
esperancaribeiro@esev.ipv.pt

Resumo

A crescente diversidade de alunos que frequentam as instituições de ensino e a necessidade de promover o sucesso, baseado num currículo uniforme que orienta a intervenção pedagógica em muitos contextos pedagógicos, torna premente a introdução de uma nova abordagem curricular: o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). No âmbito desta temática, desenvolveu-se este estudo, pretendendo-se compreender a perceção de professores sobre o DUA em contextos inclusivos, particularmente no que diz respeito às questões relativas ao conhecimento do referencial e à implementação de práticas pedagógicas. Para o efeito, desenvolveu-se um estudo quantitativo, não experimental e exploratório, recorrendo-se ao inquérito por questionário *ad hoc*. A amostra é de conveniência, sendo constituída por 88 professores, selecionados através de um processo de amostragem não probabilístico. Os resultados evidenciam que a maioria dos docentes está familiarizada com o DUA e implementa os seus princípios em contexto pedagógico. No entanto, apontam a falta de formação docente como uma barreira à implementação do DUA. A maioria dos participantes reporta como principais desafios a falta de tempo, a falta de professores coadjuvantes, a diversidade de alunos e as turmas de grande dimensão. Além disso, verificam-se diferenças estatisticamente significativas na perceção de familiarização e implementação do DUA, em função das habilitações académicas dos docentes e da formação. Conclui-se que é crucial investir na formação dos professores sobre o referencial DUA, repensar a constituição das turmas, incrementar recursos humanos e promover uma gestão de carga horária, permitindo a concretização dos ideais da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão, Desenho Universal para a Aprendizagem, Práticas Pedagógicas.

Abstract

The growing diversity of students attending educational institutions and the need to promote success, based on a uniform curriculum that guides pedagogical intervention in many pedagogical contexts, makes it urgent to introduce a new curricular approach: Universal Design for Learning (UDL). Within the scope of this theme, this study was developed, aiming to understand teachers' perception of UDL in inclusive contexts, particularly regarding issues relating to knowledge of the framework and the implementation of pedagogical practices. To this end, a quantitative, non-experimental, and exploratory study was developed, using an *ad hoc* questionnaire survey. The sample is of convenience, consisting of 88 teachers, selected through a non-probabilistic sampling process. The results show that most of the teachers are familiar with UDL and implement its principles in a pedagogical context, however, point to the lack of teacher training as a barrier to the implementation of UDL. The majority of participants report the lack of time, lack of supporting teachers, the diversity of students and large classes as the main challenges. Furthermore, there are statistically significant differences in the perception of familiarization and implementation of the DUA, depending on the teachers' academic qualifications and training. It is concluded that it is crucial to invest in teacher training on the DUA framework, rethink the constitution of classes, increase human resources, and promote workload management, allowing the ideals of Inclusive Education to be realized.

Keywords: Inclusion, Universal Design for Learning, Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

No âmbito da Educação Inclusiva, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) emerge como uma abordagem fundamental para promover a equidade e a eficácia educativa.

Este conceito, inicialmente desenvolvido por Anne Meyer e David Rose no Centro de Tecnologia e Aprendizagem da Universidade de Harvard, em 1999, visa criar ambientes educativos que atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas capacidades, diferenças linguísticas, culturais ou contextuais. No panorama português, a implementação eficaz do DUA na Educação Inclusiva apresenta-se como um desafio multifacetado, mas também como uma oportunidade para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e centradas no aluno.

Ao compreendermos os desafios e oportunidades associados ao DUA na Educação Inclusiva em Portugal, estaremos mais bem preparados para desenvolver estratégias eficazes que garantam o acesso equitativo à educação e o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas características individuais.

A escolha deste tema surge da necessidade premente de abordar questões relacionadas com a equidade e a acessibilidade no contexto educativo português. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Específicas e a crescente diversidade de alunos nas salas de aula exigem práticas pedagógicas flexíveis e adaptáveis. Nesse sentido, o DUA destaca-se como uma abordagem promissora para atender a essa demanda, oferecendo estratégias e recursos que podem beneficiar todos os alunos.

O DUA também se evidencia na sua consonância com as políticas educativas nacionais e internacionais que promovem a inclusão e a diversidade. Ao explorar o DUA na Educação Inclusiva, estamos alinhados com os objetivos delineados no âmbito da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), com as metas estabelecidas no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Essas diretrizes enfatizam a importância de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, sem discriminação ou exclusão.

Além disso, optar por esta temática também se fundamenta na crescente consciencialização sobre a importância da diversidade, na promoção de ambientes educativos enriquecedores e estimulantes. Reconhecer as diferentes formas de aprender e as necessidades individuais dos alunos é fundamental para criar ambientes inclusivos que valorizem a singularidade de cada aluno.

Em suma, o DUA na Educação Inclusiva é um tema que não só responde a uma necessidade evidente no contexto educativo atual, mas também está alinhada com os princípios de equidade, diversidade e inclusão que são essenciais para uma sociedade mais justa e igualitária.

1. PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Paradigma da Educação Inclusiva personifica uma abordagem pedagógica basilar que fomenta a participação e o êxito de todos os discentes, independentemente das suas aptidões, características individuais ou circunstâncias particulares. Como defende Ainscow (2005, 2016, 2020), a inclusão não se resume a colocar alunos em escolas regulares, ao invés, é algo mais profundo, que nos remete para alterações ao nível da cultura, políticas e práticas das escolas, garantindo que todas as crianças aprendam e participem nos contextos escolares. Para este propósito, a implementação de práticas inclusivas pressupõe a colaboração entre docentes e técnicos, desenvolvendo-se novas ações que alcancem todos os alunos.

Em confronto com modelos precedentes de segregação e exclusão, a Educação Inclusiva visa suprimir obstáculos no processo de ensino-aprendizagem e modalidades de participação,

assegurando a todos os alunos o acesso a uma educação de excelência em ambientes de aprendizagem heterogêneos. Neste paradigma, a diversidade é reconhecida como um aspeto positivo e valorizada enquanto fonte de enriquecimento para toda a comunidade educativa. Conforme salienta Thomas Hehir (2005, p. 27), “(...) a inclusão é um conceito que reconhece a dignidade e os direitos de todos os alunos a uma educação de qualidade”. Este reconhecimento não se limita à inclusão de alunos com necessidades específicas, mas estende-se ao acolhimento da diversidade em todas as suas manifestações, sejam elas correlacionadas com distinções culturais, linguísticas, étnicas, sociais, económicas ou de género.

A Educação Inclusiva não se resume simplesmente a juntar todos os alunos na mesma sala de aula, mas sim a garantir que cada um receba o apoio necessário para alcançar o seu pleno potencial. Como afirma Tomlinson (2015), a verdadeira inclusão vai além da mera presença física na escola, ela requer uma mudança fundamental nas atitudes, práticas e estruturas escolares. Para alcançar este objetivo, podem ser necessárias adaptações curriculares, métodos de ensino diferenciados, apoio personalizado, uso de recursos tecnológicos e colaboração entre professores, profissionais de apoio e famílias.

A Educação Inclusiva transcende o contexto escolar, almejando edificar sociedades mais inclusivas e equitativas. Tal pretensão requer o reconhecimento dos direitos de todos à educação e o compromisso de combater atitudes e práticas discriminatórias em todas as esferas da vida. Como salienta Datnow (2018, p. 23), “(...) a inclusão não é apenas um objetivo educativo, mas um imperativo moral e social para promover a justiça e a equidade na sociedade”.

Em síntese, o Paradigma da Educação Inclusiva representa uma visão progressista e humanitária da educação, centrada na valorização da diversidade, na promoção da igualdade de oportunidades e no respeito pelos direitos e dignidade de todos os discentes. Como conclui Alonso (2011), a inclusão é o caminho para uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva, onde todos têm o direito de participar e contribuir para o contexto social.

2. DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM - CONCEITO E PRINCÍPIOS

O referencial DUA foi desenvolvido em 1999 por David Rose, Anne Meyer e outros investigadores do *Center for Applied Special Technology*, uma iniciativa apoiada pelo *United States Department of Education*, na localidade de Wakefield, Massachusetts, e teve a sua origem e inspiração no conceito de Design Universal aplicado à arquitetura, que preconiza que as adaptações realizadas para responder às necessidades das pessoas com deficiência tendem a beneficiar todos (Alves et al., 2013; Dinnebeil et al., 2013).

O DUA consiste numa abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula (Pereira, 2018; Renders et al., 2021), e procurando, desta forma, minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos (Madureira, 2018; Nunes & Madureira, 2015). Para estas autoras, o DUA constitui-se como um meio para auxiliar os docentes a responder às necessidades de todos os alunos, a remover as barreiras à aprendizagem, a flexibilizar o processo de ensino, a permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e a reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais.

Como sintetiza King-Sears (2009), o DUA relaciona-se com práticas de ensino a desenvolver junto de todos os alunos, centrando-se na dimensão pedagógica. Neste sentido, “(...) as práticas pedagógicas sustentadas no DUA oferecem oportunidades e alternativas

acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem” (Pereira, 2018, p. 22).

Através da implementação de práticas pedagógicas em sala de aula tendo por base o DUA, pretende-se reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, garantindo o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos, o que implica, por parte dos professores, uma análise das barreiras na gestão do currículo, por oposição às limitações e défices dos alunos, centrando-se na forma como envolvem e motivam os alunos nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam os alunos, exigindo igualmente uma planificação das aulas, que deve integrar diferentes componentes, mais concretamente, objetivos, metodologias, materiais e recursos e avaliação (Nunes & Madureira, 2015; Pereira, 2018).

Para Katz (2013), o DUA projeta-se através de uma conceção curricular e de propostas metodológicas e estratégicas que possam permitir diversas formas de envolvimento, representação e expressão, uma vez que as crianças não têm apenas uma forma de aprender. Há quem aprenda melhor usando a visão, quem aprenda mais facilmente através da audição e outros através da ação e ainda o que aprendem melhor pela combinação das três anteriores. Esta conceção de que a aprendizagem é multissensorial é transferida para um desenho curricular e uma definição de caminhos diferenciados de aprendizagem (Dinnebeil et al., 2013).

Alves et al. (2013) referem-se ao DUA como sendo um modelo prático que se pode compreender no âmbito de “(...) avanços e estudos da Neurociência, cujo contributo é fundamental para explicarmos a interligação das redes de reconhecimento, de estratégia e afetivas e percebermos os seus reflexos, a sua significância nos processos diferenciados de ensino e aprendizagem dos alunos” (p. 10). Sob essa ótica, de acordo com o DUA, a combinação de conjuntos de redes neuronais de aprendizagem permite uma aprendizagem mais efetiva, pelo que a conceção e planificação curricular deverá ir ao encontro de três grupos de redes: i) redes afetivas (o “porquê” da aprendizagem), através da avaliação de padrões e atribuição de significado emocional, que permitem o envolvimento nas tarefas (captação do interesse, manutenção do esforço, a persistência e a autorregulação); ii) redes de reconhecimento (“o quê” da aprendizagem), através da atribuição de significados, que permitem identificar e compreender informações, ideias e conceitos, recorrendo à percepção, linguagem, símbolos e compreensão; iii) redes estratégicas (o “como” da aprendizagem), através de funções executivas para gerar e supervisionar padrões mentais e motores, que permitem planificar, executar e monitorizar ações e competências (Cunha 2022; Hall et al., 2012; Katz, 2013).

Segundo King-Sears (2009), o reconhecimento da necessidade de criar oportunidades para que todos os alunos possam ser incluídos no currículo comum e em atividades realizadas no ensino regular, implica desenvolver práticas que permitam múltiplos meios de envolvimento, de representação e de expressão. Neste sentido, para garantir a acessibilidade ao currículo, os professores deverão demonstrar flexibilidade na forma como envolvem e motivam os alunos nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam os alunos permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneiras diversas (Katz, 2013).

O DUA assenta em três princípios base, que sustentam um conjunto de orientações para tornar as salas de aula mais acessíveis a todos os alunos: i) proporcionar múltiplos meios de envolvimento; ii) proporcionar múltiplos meios de representação e iii) proporcionar múltiplos

meios de ação e expressão (Nunes & Madureira, 2015; Pereira, 2018) e que Alves et al. (2013) afirmam ter como premissa os escritos de Vygotsky, que descreveu três condições para a aprendizagem: reconhecimento de informações a serem aprendidas, estratégias para operar no processamento da informação e motivação do aluno.

O princípio proporcionar múltiplos meios de envolvimento refere-se à organização do processo de ensino e de aprendizagem, equacionando múltiplas opções com vista ao envolvimento e à motivação dos alunos, muito diferentes nos seus interesses e na forma como se envolvem e estão motivados para a aprendizagem. Na Tabela 1, são expostos exemplos de práticas pedagógicas baseadas neste princípio.

Tabela 1

Linhas orientadoras de práticas pedagógicas que proporcionam múltiplos meios de envolvimento

<p>Proporcionar opções para incentivar o interesse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar opções quanto ao modo como cada objetivo pode ser atingido, bem como quanto às ferramentas, contextos de aprendizagem, apoio, sequência e tempo para terminar as tarefas; - Permitir a participação dos alunos na planificação das atividades em sala de aula; - Envolver os alunos na definição dos seus objetivos de aprendizagem e de comportamento; - Diversificar as atividades e fontes de informação de modo a que possam ser personalizadas e contextualizadas atendendo ao percurso individual dos alunos, culturalmente relevantes, socialmente significativas, adequadas à idade e às competências dos alunos; - Planificar atividades em que os produtos da aprendizagem sejam autênticos, comuniquem com um público real e reflitam metas que sejam claras para os alunos; - Proporcionar tarefas que permitam uma participação ativa, exploração e experimentação; - Incluir atividades que promovam o uso da imaginação para resolver problemas novos e relevantes ou dar sentido a ideias complexas de forma criativa; - Proporcionar um clima de aceitação e apoio em sala de aula; - Utilizar estratégias de antecipação das atividades diárias, rotinas e transições de ações (e.g., cartazes, calendários, horários, cronómetros visíveis); - Usar alertas que possam ajudar os alunos a antecipar e a preparem-se para tarefas novas e mudança de atividades e de horários; - Variar o nível de estimulação sensorial, o ritmo de trabalho, o tempo e a sequência das atividades.
<p>Proporcionar opções para o suporte ao esforço e persistência</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facultar lembretes periódicos, recordando as metas a atingir; - Estabelecer objetivos a curto prazo que permitam alcançar metas a longo prazo; - Diferenciar o grau de dificuldade e complexidade das tarefas; - Promover o envolvimento dos alunos na discussão sobre a avaliação; - Variar o grau de liberdade ao nível dos desempenhos considerados aceitáveis; - Enfatizar o processo, o esforço e os progressos no cumprimento dos conteúdos exigidos como alternativa à avaliação e à competição; - Recorrer a grupos de trabalho flexíveis e de aprendizagem cooperativa, com objetivos, papéis e responsabilidades bem definidas; - Incentivar e apoiar oportunidades de interação e de interajuda entre pares; - Criar comunidades de alunos envolvidos em interesses e atividades comuns; - Explicitar resultados pretendidos com o trabalho realizado em grupo (orientações, normas, critérios de avaliação claros e explícitos); - Facultar feedback orientado para a mestria com enfoque no esforço e na persistência em vez de capacidades inatas; - Facultar feedback informativo em detrimento de feedback comparativo.
<p>Proporcionar opções para a autorregulação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar instruções, lembretes e guias que permitam estabelecer objetivos de autorregulação, o aumento do tempo de orientação para as tarefas face a distrações, o aumento da frequência de momentos de autorreflexão e autorreforço; - Disponibilizar tutores que modelem o processo de estabelecimento de metas adequadas, considerando os pontos fortes e a melhorar; - Apoiar iniciativas que promovam a autorreflexão e a identificação de metas pessoais; - Disponibilizar modelos diferenciados, suporte e feedback para a gestão da frustração, o desenvolvimento do autocontrolo e promoção de competências ao nível da gestão de desafios, gestão de julgamentos negativos focados em capacidades inatas; - Usar situações reais para demonstrar competências ao nível da gestão de desafios e dificuldades; - Criar oportunidades de visualização do progresso que permitam a monitorização das mudanças ao longo do tempo.

Nota. Adaptado de “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática”, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018, pp. 23-24.

O princípio proporcionar múltiplos meios de representação baseia-se na representação e apresentação da informação através de múltiplas opções de acesso aos conteúdos, tornando-a mais acessível, uma vez que os alunos apresentam características diversas, no que diz respeito ao background cultural, à compreensão da informação, às formas privilegiadas para aceder e processar a informação (auditiva, visual, tátil, cinestésica). Na Tabela 2, são explanados exemplos de práticas pedagógicas que têm como base este princípio.

Tabela 2

Linhas orientadoras de práticas pedagógicas que proporcionam múltiplos meios de representação

Proporcionar opções para a perceção
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar informação em diferentes modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, cinestésica); - Disponibilizar alternativas visuais e não visuais de apresentação da informação; - Apresentar a informação em formatos adaptáveis (ampliar tamanho de letra, amplificar o som).
Proporcionar opções para a linguagem, expressões matemáticas e símbolos
<ul style="list-style-type: none"> - Associação de vocabulário, rótulos, ícones e símbolos a formas de representação alternativas; - Providenciar representações alternativas que clarifiquem ou tornem mais explícitas as relações sintáticas ou estruturais entre os vários elementos de significação; - Apoiar a descodificação de textos, notação matemática e símbolos; - Facultar alternativas de tradução para alunos, cuja língua materna não é o português; - Apresentar alternativas como ilustrações, imagens, gráficos interativos para tornar a informação mais compreensível.
Oferecer opções para a compreensão
<ul style="list-style-type: none"> - Ancorar a instrução em conhecimento prévio e culturalmente relevante; - Utilizar diferentes formas de organização da informação; - Fomentar conexões entre as várias áreas curriculares; - Destacar padrões, pontos críticos, ideias chave e conexões, através de pistas e suporte que permitam aos alunos prestarem atenção a informação essencial em detrimento da acessória (esquemas, mapas conceituais, usar múltiplos exemplos para enfatizar aspetos relevantes); - Orientar o processamento da informação, a visualização e a manipulação (apresentar a informação de forma progressiva e sequencial, seccionar a informação em elementos mais pequenos, eliminar informação acessória); - Proporcionar situações explícitas e apoiadas para generalização das aprendizagens em situações novas e práticas.

Nota. Adaptado de “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática”, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018, pp. 24-25.

O princípio proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão pressupõe que os alunos diferem no modo como podem participar nas situações de aprendizagem e expressar o que aprenderam, sendo necessária a utilização de processos e meios diversificados que permitam a participação nas situações de aprendizagem, bem como a manifestação das competências aprendidas. Na Tabela 3, são descritos exemplos de práticas pedagógicas mediante o preconizado por este princípio.

Os três princípios do DUA ajudam a criar ambientes de aprendizagem desafiantes e envolventes para todos os alunos (Madureira, 2018), por isso a planificação das aulas deve contemplar diferentes componentes essenciais do currículo, mais concretamente: i) objetivos, que devem estar de acordo com as expectativas de aprendizagem e representam o conhecimento, os conceitos e as competências; ii) estratégias de ensino, que dizem respeito aos métodos ou processos que aceleram e/ou evidenciam a aprendizagem; iii) materiais e recursos, relativos aos meios utilizados para a apresentação dos conteúdos e que o aluno utiliza para demonstrar os seus conhecimentos; e iv) avaliação, que deve consistir na recolha sistemática e contínua de informação acerca do progresso dos alunos (Marin & Braun, 2020; Nunes & Madureira, 2015).

Meo (2008) propõe um modelo de planeamento das aulas tendo por base o DUA, que se baseia num processo contínuo e flexível desenvolvido em quatro fases: i) caracterização e

análise do contexto; ii) planificação (definição de objetivos, estratégias, recursos e formas de avaliação); iii) implementação do processo de ensino e de aprendizagem; e iv) avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 3

Linhas orientadoras de práticas pedagógicas que proporcionam múltiplos meios de ação e de expressão

<p>Proporcionar opções para a atividade física</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar alternativas à capacidade motora de resposta; - Fornecer alternativas ao nível do ritmo, velocidade e extensão da ação motora; - Otimizar o acesso a ferramentas e produtos de apoio.
<p>Proporcionar opções para a expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar diferentes suportes para a comunicação (linguagem escrita, linguagem oral, desenho, música, artes visuais); - Recorrer a redes sociais e ferramentas interativas; - Utilizar materiais manipuláveis; - Utilizar ferramentas de conversão de material escrito em linguagem oral e vice-versa, corretores ortográficos e gramaticais, calculadoras; - Utilizar aplicações da Web; - Disponibilizar modelos diferenciados como referência para os alunos; - Facultar feedback diferenciado e personalizado; - Proporcionar múltiplos exemplos com soluções inovadoras para problemas reais.
<p>Proporcionar opções para as funções executivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar suporte para o estabelecimento de metas desafiantes e realistas, considerando o esforço, recursos e grau de dificuldade associados; - Disponibilizar guias e listas de verificação para suporte ao estabelecimento de metas; - Integrar lembretes de apoio à planificação e desenvolvimento de estratégias; - Disponibilizar listas de verificação e modelos de planificação de um projeto, com vista à compreensão do problema, estabelecendo prioridades, sequenciação e calendarização das tarefas; - Disponibilizar suporte à fragmentação de objetivos a longo prazo em objetivos alcançáveis a curto prazo; - Facultar feedback explícito, específico e atempado que sirva de suporte à autorregulação da aprendizagem.

Nota. Adaptado de “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática”, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018, pp. 25-26.

2. ESTUDO EMPÍRICO

Contextualização do estudo

No âmbito da temática do DUA, desenvolveu-se este estudo, pretendendo-se compreender a perceção de professores sobre o DUA em contextos inclusivos, particularmente no que diz respeito às questões relativas ao conhecimento do referencial e à implementação de práticas pedagógicas.

Foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) compreender a perceção de professores sobre o DUA em contextos inclusivos, particularmente, no que diz respeito às questões relativas ao conhecimento do referencial e à sua implementação em práticas pedagógicas; ii) compreender a opinião dos professores sobre a aplicação do DUA, analisando a relevância da formação docente; iii) aferir a opinião dos professores sobre os recursos necessários para uma implementação eficaz do DUA; iv) analisar os desafios e barreiras à operacionalização do DUA.

Metodologia

Para a consecução dos objetivos, realizou-se um estudo quantitativo, não experimental, de natureza exploratória.

Participantes

Os participantes deste estudo (n=88) são professores de Portugal Continental, selecionados através de um processo de amostragem não probabilístico, sendo uma amostra intencional ou de conveniência (Tabela 4).

Preencheram o questionário 88 professores, 81.8% (n=72) do sexo feminino, 17.0% (n=15) do sexo masculino e 1.1% (n=1) outro, com idades entre 31 a mais de 60 anos. A maioria dos professores, 48.9% (n=43), tem entre 51 a 60 anos, 36.4% (n=32) entre 41 a 50 anos, 11.4% (n=10) tem mais de 60 anos e 3.4% (n=3) tem entre 31 e 40 anos.

No que diz respeito às habilitações académicas, a maioria, 75.0% (n=66), possui Licenciatura e 25.0% (n=22) apresentam Mestrado/Doutoramento.

Relativamente à experiência profissional, traduzida no número de anos de serviço, a maioria dos professores, 40.9% (n=36), tem entre 21 e 30 anos de serviço, 35.2% (n=31) tem mais de 30 anos de serviço, 17.0% (n=15) tem entre 11 e 20 anos de serviço e 6.8% (n=6) tem menos de 10 anos de serviço.

Quanto ao nível de ensino em que os participantes lecionam, a maioria, 50.0% (n=44), leciona no 1.º ciclo, 38.6% (n=34) dos professores leciona nos 2.º/3.º ciclos, e 11.4% (n=10) leciona no ensino secundário.

Tabela 4

Caracterização sociodemográfica dos participantes (N=88)

Variáveis	n	%
Idade		
31-40 anos	3	3.4
41-50 anos	32	36.4
51-60 anos	43	48.9
< 60 anos	10	11.4
Sexo		
Feminino	73	81.8
Masculino	15	17.0
Outro	1	1.1
Habilitações Académicas		
Licenciatura	66	75.0
Mestrado/Doutoramento	22	25.0
Tempo de Serviço		
< 10 anos	6	6.8
10-20 anos	15	17.0
21-30 anos	36	40.0
< 30 anos	31	35.2
Nível de Ensino		
1.º Ciclo	44	50.0
2.º/3.º Ciclos	34	38.6
Ensino Secundário	10	11.4

Instrumento de recolha de dados

Para a recolha de dados, recorreu-se ao inquérito por questionário *ad hoc*, aplicado online (através do *Google Forms*). A opção pelo inquérito por questionário, como processo de obtenção de respostas expressas pelos participantes do estudo está relacionada com a funcionalidade deste instrumento de recolha de dados que permite a recolha de informações a um grupo significativo de indivíduos de forma sistemática e organizada, com o objetivo de

responder a uma ou mais perguntas de investigação (Quivy & Campenhoudt, 2008). O questionário utilizado é constituído por duas partes distintas: questões com informação sociodemográfica (sexo, idade, habilitações académicas, tempo de serviço docente, nível de ensino lecionado) e questões de opinião sobre o DUA (familiarização, implementação, desafios, formação específica e recursos).

Os itens foram organizados de acordo com escala de Likert, tendo sido também utilizadas respostas de escolha múltipla e dicotómicas.

Apresentação dos resultados

Análise descritiva

No que concerne à perceção de familiarização com o DUA (Tabela 5), a maioria dos participantes, 38.6% (n=34), respondeu “Bastante”, 31.8% (n=28) assinalou a opção “Moderadamente”, 12.5% (n=11) respondeu “Nada”, 9.1% (n=8) assinalou “Muito” e 8.0% (n=7) respondeu “Pouco”.

No que se refere à perceção de implementação das estratégias do DUA nas aulas (Tabela 5), a opção mais selecionada, 34.1% (n=30), foi “Bastante”, seguindo-se a opção “Moderadamente” 28.4% (n=25). A opção “Pouco” foi assinalada 18.2% (n=16) e as opções “Nada” e “Muito” foram referidas 11.4% (n=10) e 8.0% (n=7), respetivamente.

Tabela 5

Perceção dos professores relativamente à familiarização com o DUA e à implementação de estratégias do DUA nas aulas

Item do questionário	Nada		Pouco		Moderadamente		Bastante		Muito	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sinto-me familiarizado com o DUA	11	12.5	7	8.0	28	31.8	34	38.6	8	9.1
Implemento estratégias DUA nas minhas aulas	10	11.4	16	18.2	25	28.4	30	34.1	7	8.0

No item relativo às perceções dos professores sobre os desafios na aplicação dos princípios do DUA (Tabela 6), a opção mais assinalada, 62.5% (n=55), foi “Diversidade de alunos”, seguindo-se a opção “Turmas grandes”, 60.2% (n=53). A opção “Formação docente” foi referida 27.3% (n=24) e a opção “Cooperação entre professores e técnicos especializados” 18.2% (n=16). A opção “Apoio institucional” foi referida 11.4% (n=10).

Tabela 6

Perceções dos professores face aos desafios na aplicação dos princípios do DUA

Opções de resposta	Sim		Não	
	n	%	n	%
Diversidade de alunos	55	62.5	35	39.8
Formação docente	24	27.3	64	72.7
Apoio institucional	10	11.4	78	88.6

Cooperação entre professores e técnicos especializados	16	18.2	72	81.8
Turmas grandes	53	60.2	38	43.2

Quanto ao item relativo às percepções dos professores sobre a formação específica recebida sobre o DUA (Tabela 7), a maioria, 45.5% (n=40), respondeu “Não, porque não me foi proporcionada”, 21.6% (n=19) assinalou “Sim, porque a procurei”, 22.7% (n=20) referiu “Sim, porque me foi proporcionada” e 10.2% (n=9) afirmaram “Não, porque não senti necessidade”.

Tabela 7

Percepções dos professores sobre formação específica acerca do DUA

Opções de resposta	Sim		Não	
	n	%	N	%
Não, porque não senti necessidade	9	10.2	79	89.8
Não, porque não me foi proporcionada	40	45.5	48	54.5
Sim, porque a procurei	19	21.6	69	78.4
Sim, porque me foi proporcionada	20	22.7	68	77.3

No item respeitante às percepções dos professores sobre o tipo de recursos necessários para implementar o DUA na sala de aula (Tabela 8), a opção mais assinalada, 69.3% (n=61), foi “Tempo para preparar materiais”, seguindo-se a opção “Tempo no horário para fazer articulação”, 46.6% (n=41). A opção “Professores coadjuvantes” foi referida 37.5% (n=33) e a “Recursos materiais adequados” 26.1% (n=23).

Tabela 8

Percepção dos professores sobre os recursos necessários para implementar o DUA

Opções de resposta	Sim		Não	
	n	%	n	%
Tempo para preparar materiais	61	69.3	27	30.7
Tempo no horário para fazer articulação	41	46.6	47	53.4
Recursos materiais adequados	23	26.1	65	73.9
Professores coadjuvantes	33	37.5	55	62.5

Análise inferencial

Relações entre as percepções sobre familiarização e implementação do DUA

As análises correlacionais permitem afirmar que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa ($\rho = .820, p < .001$) entre a percepção de familiarização com os princípios do DUA e a percepção de implementação de estratégias em conformidade com o referencial DUA.

Perceção de familiarização com o DUA, em função das habilitações académicas e desafios/formação

No que concerne às perceções dos professores sobre a familiarização com o DUA, em função da variável habilitações académicas, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.003$), indiciando que os professores com habilitações académicas mais elevadas (Mestrado/Doutoramento) parecem estar significativamente mais familiarizados com o DUA.

Relativamente à perceção de familiarização com o DUA, em função da necessidade de formação docente, apontada como um desafio na implementação do DUA, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.004$), sendo que professores que referem estar familiarizados com o DUA indicam a falta de formação docente como uma importante barreira à implementação do DUA.

Perceção de implementação, em função de formação específica sobre o DUA

No que concerne à perceção de implementação do DUA, em função da formação específica realizada, existem diferenças estatisticamente significativas ($p<.001$). O efeito é particularmente evidente entre os docentes que tiveram formação porque foi proporcionada e os docentes que não tiveram porque não foi proporcionada ($p<.001$); entre os docentes que tiveram formação porque a procuraram e os que não tiveram porque não foi proporcionada ($p<.001$); entre os docentes que tiveram formação porque procuraram e os que não tiveram porque não sentiram necessidade ($p=.036$).

Discussão dos resultados

Os resultados evidenciam que a maioria dos docentes reporta que está familiarizada com o DUA e implementa os seus princípios em contexto pedagógico; no entanto, apontam a falta de formação docente como uma barreira à implementação do DUA. A maioria dos participantes refere como principais desafios: a falta de tempo, a falta de professores coadjuvantes, a diversidade de alunos e as turmas grandes. Adicionalmente, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na perceção de familiarização e implementação do DUA, em função das habilitações académicas dos docentes e da formação.

Estes resultados são consistentes com outros estudos (Courey et al., 2012; Zerbato & Mendes, 2021), que reforçam a necessidade de investimento em programas de formação inicial e contínua, destinados aos profissionais da educação, como forma de promover práticas pedagógicas inclusivas.

Nesta linha de pensamento, Ainscow e Miles (2013) consideram que a falta de recursos ou de experiência dos profissionais, a inadequação de programas, de métodos de ensino e de atitudes podem ser fatores que condicionam negativamente os princípios preconizados pela Educação Inclusiva.

O reconhecimento da falta de professores coadjuvantes, apontada como desafio à implementação do DUA, remete para os resultados de estudos relativos à importância da do trabalho colaborativo (Alves et al., 2022), que o destacam como uma relevante modalidade de trabalho e de construção de competências em educação, favorecendo a constituição de equipas educativas empenhadas em objetivos comuns, que combinam de modo sinérgico os saberes e esforços particulares, para enriquecer os processos pedagógicos.

Rodrigues (2006) refere que a diversidade e o número elevado de alunos por turma constituem obstáculos relevantes no desenvolvimento de práticas inclusivas, pois uma turma com menos alunos possibilita ao professor fazer um trabalho mais individualizado.

CONCLUSÕES

No âmbito da Educação Inclusiva, o DUA surge como uma abordagem fundamental para promover a equidade e a eficácia educativa. A possibilidade de professores envolverem os alunos na aprendizagem, apresentarem as aprendizagens em diferentes formatos e promoverem diferentes formas de expressão das aprendizagens contribui para o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas junto dos alunos.

O DUA torna-se, por isso, um importante aliado para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Neste sentido, conclui-se que é crucial investir na formação dos professores sobre o referencial DUA, repensar a constituição das turmas, incrementar recursos humanos e promover uma gestão de carga horária, de forma a facilitar a implementação do DUA e conseqüentemente a promoção dos ideais da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promovendo a inclusão e a equidade na educação: lições de experiências internacionais. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159–172.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2013). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? In C. Giné, D. Duran, J. Font, & E. Miquel (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Horsori Editorial.
- Alonso, M. A., Sanchez, L. A., & Aguilera, A. R.. (2011). Inclusão e qualidade de vida na educação do aluno com deficiência. *Linhas Críticas*, 17(33), 221-236. <https://doi.org/10.26512/lc.v17i33.3719>
- Alves, M., Ribeiro, J., & Simões, F. (2013). Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica*, 5(4), 121-146. <https://doi.org/10.34624/id.v5i4.4290>
- Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O. M., Martins, M. M., & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 30, 209-231. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11325>
- Courey, J. S., Tappe, P., Sike, J., & LePage, P. (2012). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>
- Cunha, R. (2022). Desenho Universal para a Aprendizagem e necessidades educativas especiais no ensino de educação moral e religiosa católica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 272-283. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8913>
- Datnow, A. (2018). Time for change? The emotions of teacher collaboration and reform. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(2), 157-172. https://www.researchgate.net/publication/325664193_Time_for_change_The_emotions_of_teacher_collaboration_and_reform
- Dinnebeil, L., Boat, M., & Bae, Y. (2013). Integrating principles of universal design into the early childhood curriculum. *Dimensions of Early Childhood*, 41(1), 3-13.

- https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/presentations-and-webinars/Dimensions_Vol41_1_Dinnebeil-1_0.pdf
- Hall, E., Meyer, A., & Rose, H. (2012). *Universal Design for Learning in the classroom: Practical applications*. The Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/276268301_Universal_Design_for_Learning_in_the_Classroom_Practical_Applications
- Hehir, T. (2005). *New directions in special education: Eliminating ableism in policy and practice*. Harvard Education Press.
- Katz, J. (2013). The three block model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153-194. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1008728.pdf>
- King-Sears, M. (2009). Universal Design for Learning: Technology and pedagogy. *Learning Disabilities Quarterly*, 32(4), 199-201. <https://doi.org/10.2307/27740372>
- Madureira, I. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem e pedagogia inclusiva. Sua pertinência na escola atual. In E. Mendes, M. Almeida, & L. Cabral (Org.), *Perspetivas Internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva* (pp.35-51). BPEE.
- Marin, M., & Braun, P. (2020). Currículo e diferenciação pedagógica - Uma prática de exclusão? *Revista Exitus*, 10, 1-27. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1154>
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying Universal Design for Learning (UDL) to high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 21-30. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, 5(2), 126-143. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>
- ONU. (2006). *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*. https://dejri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf
- Pereira, F. (Coord.). (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.^a ed.). Gradiva.
- Renders, E., Gonçalves, M., & Santos, M. (2021). O Design Universal para a Aprendizagem: Uma abordagem curricular na escola inclusiva. *Revista e-Curriculum*, 19(2), 705-728. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p705-728>
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-318). Summus Editorial.
- Tomlinson, S. (2015). Is a sociology of special and inclusive education possible? *Educational Review*, 67(3), 273-281.
- Zerbato, A., & Mendes, E. (2021). O Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores: Da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

