



APONTAMENTOS DE
EDUCAÇÃO
ESPECIAL
INCLUSIVA
@2021

Mestrado em Educação Especial
domínio cognitivo e motor
IPV . ESEN

EDITORES
Sara Felizardo
Esperança Ribeiro
Emília Martins
Rosina Fernandes

Ficha Técnica

Título

Apontamentos de Educação Especial e Inclusiva @ 2021

Editores¹

Sara Felizardo, Esperança Ribeiro, Emília Martins & Rosina Fernandes

Autores

Ana Berta Alves | Ana Isabel Silva | Ana Rita Matos | Anabela Carvalho | António Paulino | Carlos Elói Silva | Cristina Peixoto Matos | Esperança Ribeiro | Henrique Ramalho | Márcio Nascimento | Paula Xavier | Rosana Silveira | Sandra Loureiro | Sara Felizardo | Soraia Santos

Revisão de inglês

Margarida Gomes Costa

Capa

Ana Frias

Editora

Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV)

Local de Edição

Rua Maximiano Aragão, 3504-501, Viseu, Portugal

ISBN

978-989-53495-1-7

Data

dezembro, 2021

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

APONTAMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

ÍNDICE

PREFÁCIO

Esperança RIBEIRO.....ii

DESAFIOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS NA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Cristina PEIXOTO MATOS & Márcio NASCIMENTO 1

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS FACILITADORAS DA LEITURA E DA ESCRITA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ana Rita MATOS, Esperança RIBEIRO & Ana Isabel SILVA.....9

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA NARRATIVA DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO DA ESCOLA DOS CANDIDATOS A DIRETOR: UMA ANÁLISE DE SETE EXPERIÊNCIAS

Henrique RAMALHO33

IGUALDADE DE GÉNERO E INCLUSÃO: ATITUDES DE PROFESSORES/AS DO 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

Rosana SILVEIRA, Paula XAVIER & Ana Berta ALVES.....57

PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO: CONTRIBUTOS PARA A AVALIAÇÃO/INTERVENÇÃO NA COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL

Soraia SANTOS, Sara FELIZARDO, Anabela CARVALHO & Esperança RIBEIRO69

UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PERCURSO PEDAGÓGICO E NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

António PAULINO, Carlos Elói SILVA & Sara FELIZARDO99

PREFÁCIO

Os princípios orientadores da educação inclusiva (artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) identificam a importância de a concretizar como um processo que implica a responsabilidade do sistema educativo na garantia da educação para todos, em defesa da *educabilidade universal* isto é, o de assumir que “todas as crianças e alunos têm possibilidade de aprenderem e de se desenvolverem”, respeitando-se o direito, que lhes assiste, de serem participantes ativos, na sua aprendizagem e tomada de decisão, quaisquer que sejam as suas diferenças (necessidades e dificuldades), isto é, independentemente das suas características individuais. A todos cabe, pois, no espírito desse entendimento, aí plasmado, noutro princípio, o direito “ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos”. A questão de levar a sério a diversidade, tratando-a como uma oportunidade ao invés de uma ameaça, assume grande importância neste quadro conceitual onde a defesa de valores como o respeito, a solidariedade, o bem-estar e a equidade, refletem uma dimensão ética, subjacente à génese da educação inclusiva, que assume como fundamental o direito a aprender junto. Por sua vez, as práticas que respondem às medidas da política educativa que, no âmbito deste ideário, visam promover e enquadrar a ação das escolas e das suas comunidades educativas, exigem uma colaboração estreita entre professores, técnicos e outros profissionais, em estratégias personalizadas e numa perspetiva de trabalho em rede, envolvendo as famílias e a comunidade. Trata-se de promover uma consciência coletiva de valorização da educação inclusiva, em defesa da garantia do papel ativo e criativo que os diferentes interlocutores devem estar capazes de promover no âmbito de um *modus operandi* colaborativo, democrático e altamente responsabilizador. Assim, quando, a este nível, trabalhamos em formação contínua ou pós-graduada, em educação especial e inclusiva, sobre as práticas a ela associadas, sabemos que um dos maiores desafios passa por desconstruir as narrativas vigentes, no âmbito desta problemática; designadamente a assumida pela política educativa e a que está em uso pelos formandos. Tal revela-se pertinente dado que, quando estas não coincidem, deparamo-nos com entraves que obstaculizam à discussão, pois aquilo que se faz não consegue ser aprofundadamente discutido e, com frequência, o que se discute não tem nada a ver com o que se faz.

Na senda de apontamentos anteriores no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, projeto que emergiu do mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, convidamos, a mais um diálogo, potenciado pelos autores, através da investigação e reflexão, por estes proporcionada, na área da educação especial e inclusiva, que incide sobre a análise de atitudes, práticas e narrativas de diferentes agentes educativos a respeito da inclusão, em contextos tão distintos como sejam os da educação pré-escolar e do ensino superior.

Esperança Ribeiro

Docente da Comissão de Curso de Mestrado em Educação Especial - domínio
Cognitivo e Motor

Desafios das instituições de ensino superior portuguesas na inclusão dos estudantes com necessidades educativas específicas

Challenges of Portuguese higher education institutions regarding the inclusion of students with specific educational needs

Cristina Peixoto Matos

Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu
cristinapeixoto@estgv.ipv.pt

Márcio Nascimento

Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu
mmasce@estgv.ipv.pt

Resumo

Considerando os pressupostos da inclusão e equidade no sistema educativo, importa refletir sobre o atual paradigma das Instituições de Ensino (IE): Instituições de Ensino Inclusivas (IEI). Compreender e analisar o conceito, identificar obstáculos à implementação das políticas de inclusão são reflexões que permitem compreender que uma IEI precisa de ser um espaço para a expressão da diversidade. Neste contexto, o Estudante com Necessidades Educativas Específicas (ENEE) tem papel de protagonista por estar na génese do novo paradigma. Assim, a “abertura” do ensino regular ao ENEE tem levado a um crescente número de ENEE a frequentar Instituições de Ensino Superior (IES), importando, por isso, refletir sobre inclusão e seus desafios nas IES.

Palavras-chave: Necessidades educativas específicas, educação inclusiva; instituições de ensino inclusivas, instituições de ensino superior inclusivas.

Abstract

Considering the assumptions of inclusion and equity in the educational system, it is important to reflect on the current paradigm of Education Institutions (EI): Inclusive Education Institutions (IEI). Understanding and analysing the concept, along with identifying obstacles to the implementation of inclusion policies are reflections that allow us to understand that an IEI needs to be a space for the expression of diversity. In this context, the Student with Specific Educational Needs (SSEN) has a leading role, as they are at the genesis of the new paradigm. The “opening up” of regular education to SSEN has led to a growing number of SSENs attending Higher Education Institutions (HEIs), therefore, it is important to reflect on inclusion and its challenges in EIs.

Keyword: Specific education needs, inclusive education, inclusive education institutions, inclusive higher education institutions.

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino (IE), enquanto agentes principais da construção do conhecimento, estão a renovar-se em virtude das transformações sociais e políticas em prol de instituições de ensino inclusivas (IEI). Ainda que se continuem a verificar atitudes discriminatórias, exclusivas e preconceituosas, existe um maior respeito pela diferença, com vários agentes nacionais e internacionais a tomar como sua a causa da educação inclusiva (EI) (Antunes et al., 2018; Pereira et al., 2020; Santos et al., 2019).

Ora, abordar o tema da inclusão coloca-nos perante a dicotomia direito à igualdade-direito à diferença. Uma questão pertinente, relevante, contudo é sabido que, na sua essência, as sociedades são multiculturais, ainda que tentem passar a ideia de homogêneas. Advém daí que, apesar da sua “natureza social”, todo o ser humano é diferente, atua de forma diferente, tem objetivos diferentes, é único! Esta aparente contradição, é o que preserva o direito à diferença, não enquanto desigualdade, mas enquanto direito à igualdade no domínio dos direitos humanos, parte integrante de um Estado de Direito (UNESCO, 2017; United Nations, 2015).

É este o princípio orientador da transformação das IE em IEI. A questão é: Como se implementa este princípio? O direito à educação é atualmente uma bandeira mundial, uma ferramenta que promove oportunidades através do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. No âmbito do estudante com necessidades educativas específicas (ENEE), o grande desafio das IEI é a implementação de modelos capazes de assegurar a promoção dessas competências, contundentemente, através de práticas educativas baseadas em metodologias de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa.

No caso particular das IES, a inclusão é um processo mais embrionário, considerando que se trata de uma nova realidade para a qual, por vezes, não estão organizadas. À parte o facto do ES não se enquadrar na esfera da escolaridade obrigatória, a legislação direcionada ao ENEE que frequenta o ensino superior (ES) é praticamente inexistente; o direito à educação tem, no caso do ES, um “desvio substancial” quando comparado com a escolaridade obrigatória. Nesta medida, são mais os desafios que se colocam às IES com vista ao processo de transição IES/ Instituições de Ensino Superior Inclusivas (IESI).

1. O LONGO CAMINHO ATÉ À “INCLUSÃO”

Até ao século XVIII as crianças com deficiência eram votadas ao abandono, torturadas e submetidas ao exorcismo, encarceradas e vítimas de infanticídio. Estas práticas deviam-se ao facto de se considerarem tais crianças enquanto seres demoníacos e praticantes da arte de bruxaria (Bautista, 1997).

A partir do final do século XVIII, a deficiência deixou de ser considerada enquanto intervenção de forças demoníacas, e reconhecida como causa do foro biológico, logo havia possibilidade de cura através de reabilitação e educação. Contudo, cabia ao indivíduo com deficiência a responsabilidade do tratamento (Bautista, 1997).

Apesar de, no final do século XIX, primeira metade do século XX, ser prática institucionalizar as pessoas com deficiência em instituições com propósito assistencialista, a “Escola Nova”, conjuntamente com as transformações sociais da Europa pós-guerra, a consciencialização da diferença entre deficiência mental e doença mental, reposicionaram as pessoas com deficiência no foro da competência de médicos e, posteriormente, de psicólogos e de educadores, estes últimos ao nível do trabalho pedagógico diferenciado (Correia, 2002).

Na década de 60, do século XX, foi legislado o direito à “vivência normal” das pessoas com deficiência. Em Portugal, esta tomada de consciência deu-se sobretudo a partir dos anos 80 através da publicação do “1º. Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade”. A “vivência normal” era o reconhecimento a estas pessoas dos mesmos direitos consagrados às “pessoas normais”. Em particular, no que respeita ao sistema de educação, surgiram espaços próprios de apoio a crianças e jovens com deficiência.

Foi em 1978, com a publicação do Relatório Warnock, no Reino Unido, que apareceu pela primeira vez o conceito de Necessidades Educativas Especiais, agora denominado Necessidades Educativas Específicas (NEE) (Correia, 2013; Sanches et al., 2006). Neste relatório, emergiu a importância da integração escolar, destacou-se o número significativo de estudantes com dificuldades de aprendizagem no seu percurso académico e reportou-se a necessidade de acionar mecanismos de educação especial (EE). Importa realçar que tais dificuldades não significavam, apenas, deficiências cognitivas, mas também deficiências motoras, físicas, sensoriais e emocionais. Para além das conclusões referidas, o relatório apontava para a intervenção ativa das

IE, através da disponibilização de avaliação exaustiva não discriminatória, elaboração de planos educativos individualizados e análise crítica da estrutura social e clima emocional do ambiente educacional. Como consequência da publicação do Relatório Warnock, protagonizada a EE, foi publicada substancial legislação, a qual contribuiu para que, cada vez mais, os ENEE tivessem acesso ao ensino público gratuito ministrado por docentes com formação específica e apoio de técnicos especializados. As famílias foram envolvidas no processo de ensino e as IE viram a sua responsabilidade ser alargada para o processo de integração na vida ativa dos seus ENEE (Correia, 2013).

Entretanto, nos anos 80, também o conceito EE evoluiu para Educação Inclusiva (Correia, 2013; Sanches et al., 2006). Este novo conceito considera que o ENEE é todo o estudante que durante o seu percurso escolar manifesta dificuldades na aprendizagem, independentemente das causas, e para o qual são necessárias medidas educativas especiais. Assim, tornou-se imperativo definir e implementar ajuda pedagógica específica, objetivando o sucesso académico do ENEE. O combate às atitudes discriminatórias e construção de uma sociedade inclusiva, pelo respeito da diversidade, surgem enquanto novos focos das IE.

Em Portugal, o conceito de NEE apareceu pela primeira vez publicado no Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, tendo como base o Relatório Warnock. É este decreto que “abre” a escola regular aos ENEE.

Contudo, o maior passo no que respeita a EE adveio da Conferência Mundial sobre as NEE que se realizou em 1994, e da qual resultou a Declaração de Salamanca que define uma nova “Estrutura de Ação em Educação Especial”. A Declaração de Salamanca “relança” o conceito de Educação Inclusiva, ao referir que inclusão não é sinónimo de integração, esta última prática até então nas diferentes IE. Segundo a Declaração de Salamanca, são as IE que têm de se adaptar às necessidades individuais, a nível académico, socio-emocional e pessoal dos seus ENEE, pois o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994, pp. 11-12)

Considerando que Portugal foi um dos 92 países que assinou a Declaração de Salamanca, assumiu o compromisso de implementar um sistema de ensino educativo inclusivo, e assim muitas medidas foram legisladas, as quais assentam em políticas pelo respeito à diversidade, ao direito da especificidade, ao direito de programas educativos personalizados, ao direito de ritmo individual de aprendizagem, entre outros, ou seja, legislação enquanto salvaguarda da equidade no sistema de ensino educativo. A título de exemplo, refere-se a Lei n.º 116/2019, de 13 setembro, primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

2. INSTITUIÇÕES DE ENSINO INCLUSIVAS

A inclusão dos ENEE tem implícita a sua agnição enquanto indivíduos de um estado de direito, com direitos humanos fundamentais conferidos pela sua condição enquanto pessoas com deficiência (UNESCO, 2017; United Nations, 2015). No âmbito da educação, na página da Direção-Geral da Educação (s.d., para. 1) pode ler-se:

A criação de escolas inclusivas implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese; a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas, não podendo nenhuma delas ser negligenciada.

Posto isto, a IEI valoriza a diferença e a diversidade de todos os estudantes que constituem o seu universo académico, não discrimina, “agarra” a diferença enquanto ferramenta para a prática da equidade educacional, enquanto solução da autotranscendência. Uma IEI transforma normas, orientações, princípios, estratégias pedagógicas, comportamentos, políticas de gestão escolar, políticas públicas, assegurando acesso, participação e aprendizagem a todos, sem restrições. Converte todo o esforço para o saber e diferentes aptidões do ENEE.

Uma IEI caracteriza-se pela implementação de um processo de aprendizagem diferenciado, com apoios e recursos necessários para que se possa reorganizar, redefinir e planear estratégias objetivando o asseverar de respostas diferenciadas aos seus estudantes. Para tal, é da responsabilidade da IEI criar equipas transdisciplinares objetivando parcerias focadas no ENEE permitindo a sua aprendizagem, lado a lado com qualquer outro estudante, seja ou não ENEE, facilitando a interação interpares. Ora, assim sendo, e perspetivando o real desenvolvimento do ENEE, o processo de ensino-aprendizagem tem de ser delineado e estruturado por técnicos capazes de potenciar as suas características cognitivas, de autonomia e de socialização. Ou seja, é, pois, responsabilidade da IEI, implementar medidas de oportunidade para o desenvolvimento social, pessoal e intelectual dos seus ENEE, resultado de um trabalho coletivo e partilhado, ativo e participativo. Nesta medida, é, de facto, um processo de partilha contínua, em rede, com intervenção direta de diferentes agentes e domínios sociais assentes numa relação de interdependência.

Resumindo, uma IEI é toda a IE absorvida pela génese da educação inclusiva: Todo o indivíduo tem acesso à educação; Todo o indivíduo aprende; O processo de aprendizagem de cada indivíduo é diferenciado; Todo o indivíduo beneficia da convivência em ambiente escolar semelhante; A educação inclusiva é da responsabilidade de todos e de cada um.

3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Voltando a invocar a Declaração de Salamanca (1994, p.34), pode ler-se que os ENEE devem ser ajudados para fazerem uma efetiva transição da escola para a vida adulta. As escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente ativos e dotá-los com as competências necessárias para a vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta.

Por outro lado, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 2017, considerando a sua política de inclusão, destaca a implementação de métodos de ensino com estratégias ajustadas à idade dos estudantes; com estreita colaboração entre profissionais; com aplicação de trabalho de projeto; com diversidade de materiais pedagógicos; e com cooperação dinâmica entre os diferentes intervenientes. Ora, neste contexto, as IES são veículo privilegiado para, tendo em consideração os pressupostos anteriores, orientações e políticas mundiais, propor estratégias e legislação garante dos direitos do ENEE, na medida em que são impulsionadoras do binómio formação-profissão qualificada.

Contudo, e apesar do aumento de ENEE a frequentar o ES, a presença destes estudantes é uma minoria e caracteriza-se pelo abandono precoce e insucesso académico. Mais, uma maior “oferta” no acesso ao ES não é garante de não segregação do ENEE. São vários os motivos apontados para esta realidade, nomeadamente práticas pedagógicas desajustadas, processos de ensino-aprendizagem inadequados, processos de avaliação desadequados, barreiras arquitetónicas, comportamentos não inclusivos em contexto de sala de aula, na relação interpares e no campus. De facto, a frequência no ES é exigente e, à semelhança do ensino pré-universitário, o sucesso académico do ENEE implica compromisso de todos os envolvidos; urge, assim, redefinir as metodologias de ensino objetivando um modelo de educação capaz de promover condições de permanência que possam resultar na autonomia e sucesso académico do ENEE (Rodrigues, 2015).

Ora, a legislação vigente em Portugal no que concerne a inclusão do ENEE, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro), alterada em 1997, 2005 e 2009, é “orientada” principalmente para apoio específico nos estabelecimentos de ensino de escolaridade obrigatória. Excetuando a Portaria n.º 787, de 17 de outubro de 1985, o legislado referente ao Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público, bem como a regulamentação sobre o Contingente Especial para Candidatos com Deficiência, não existe legislação em vigor que avalize o direito à inclusão e equidade do ENEE no ES. Desta forma, as IES desafiadas, nacional e internacionalmente, a implementar políticas de inclusão e equidade assumidas como políticas sociais e educacionais, desafiam-se a si próprias. Os desafios são imensos, salientando-se a adoção do modelo de Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) (Alves et al., 2013) onde se inclui a formação científica e pedagógica dos docentes; a adequação de estratégias pedagógicas e tecnologias educativas; os recursos humanos de apoio, nomeadamente intérpretes de Língua Gestual Portuguesa; o acesso a tecnologias de informação e comunicação; o acesso a todo o campus; a inserção na vida ativa; a eliminação de barreiras atitudinais. Contudo, a adaptação curricular, ou seja, o currículo específico individual é um desafio que jamais será alcançado, consequência da própria definição de formação superior.

Outro grande desafio: o docente. Sendo os docentes do ES os primeiros responsáveis pela diversificação das metodologias de ensino e pela inclusão, têm de ser suficientemente flexíveis na adaptação das novas exigências em contexto de sala de aula. Os docentes são quem primeiro toma consciência que a interação com o ENEE implica mudança de atitudes, novas aptidões, relações sociais inclusivas. Decorre então, que os docentes sejam docentes inclusivos, ou seja, os docentes deverão ser profissionais com competências processuais que estimulem as capacidades do ENEE na aprendizagem, respeitando e valorizando a diferença. Mas, à parte a formação dos docentes do ES, é um facto que a inclusão continua dependente, substancialmente, da prestatividade do docente, em lugar de políticas concretas que proporcionem meios e condições apropriadas na resposta às necessidades do ENEE.

As IES adotaram estratégias proativas para enfrentar os desafios, as quais assentam, essencialmente, na imaginação, na criatividade, na cooperação em rede e na troca de experiências.

Se, por um lado, “apostaram” na consciencialização da comunidade académica para a temática do ENEE, por outro, influenciaram o desenvolvimento de políticas contributivas no mesmo sentido. Outra medida importante diz respeito à criação de grupos de trabalho, gabinetes de apoio especializado, observatórios, desenvolvimento de projetos objetivando apoiar o ENEE, desde o acesso ao ES, percurso académico e ingressão na vida ativa. De realçar que todas estas ações são, na maioria dos casos, implementadas por voluntários e o financiamento advém de projetos, de mecenas, do orçamento das IES, sem apoio financeiro governamental.

Perante tais desafios, apesar da solicitude, da perseverança e do desvelo das IES rumo a IESI, a sensibilização da comunidade académica e das instituições governamentais no âmbito da equidade e inclusão é a primeira parte do caminho a percorrer. A inclusão e a equidade, no verdadeiro sentido das palavras, só serão topia quando cimentadas em comportamentos autotranscendentes. Se assim não for, tudo não passará de uma utopia, de uma quimera!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é considerada uma ação política, social, cultural e pedagógica, capaz de desencadear reações em defesa da aquisição de competências de todos os estudantes objetivando a inserção na vida ativa (UNESCO, 2017; United Nations, 2015).

Em retrospectiva, pode afirmar-se que a inclusão do ENEE no ES está, ainda, em fase embrionária, pelo que muito há a fazer. Uma justificativa pode ser a prioridade das políticas governamentais priorizarem a educação de escolaridade obrigatória estruturada, robusta e de qualidade. Mas, no pressuposto de que todo o sistema educativo deve promover e aplicar políticas inclusivas, e num contexto do apoio governamental às IES quase inexistente, estas instituições auto desafiam-se na implementação de respostas inclusivas. Por outras palavras, as IESI estão “mandatadas” para, com as “ferramentas que têm à mão”, articular e coordenar o processo abonador da inclusão.

Assim, espera-se que as reflexões revertidas neste documento, sejam mais um contributo para a consciencialização societal quanto à urgente criação de indulgentes condições de inclusão académica, em todas as suas vertentes, do ENEE nas IES, bem como o urgente reconhecimento dicotómico direito à igualdade-direito à diferença, acautelando a especificidade da diversidade, configurando um quadro de não privilégio. Só assim as IES poderão ser IESI, ou seja, só assim nas IES prevalecerá o respeito e reconhecimento por todos e cada um, corroborando equidade de oportunidades para que todos e cada um possam exercer a sua autonomia e autodeterminação.

REFERÊNCIAS

- Almog, N. (2018). “Everyone is normal, and everyone has a disability”: narratives of university students with visual impairment. *Social Inclusion*, 6(4), 218-229. 10.17645/si.v6i4.1697.
- Andrade S. S. P. P. (2020). *O direito fundamental à educação das pessoas com deficiência e a educação inclusiva*. Editora Dialética.
- Antunes, A. P., Faria, C.P., Rodrigues S. E., & Almeida, L. S. (2018). Inclusão no ensino superior: Percepções de professores em uma Universidade Portuguesa. *Psicologia em Pesquisa*, 7(2), 140-150. 10.5327/Z1982-1247201300020002.
- Alves, M. M., Ribeiro, R., & Simões, F. (2013). Universal design for learning (UDL): Contributos para uma escola para todos. *Tecnologias da Informação em Educação, Indagatio Didactica*, 5(4), 121-146.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.

- Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas Ramos, E. L., & 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>.
- Constituição da República Portuguesa. (1976). Presidência da República. Publicada no D. R. I Série, n.º 86 de 10 Abril.
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Última atualização em 2020. <https://www.inr.pt/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>.
- Correia, L. (2013.) *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2002). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares* (Vol.1). Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 3, de 7 de Janeiro de 2008. 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 34/2007, de 15 de Fevereiro. Regulamenta a Lei n.º 46/2006, de 28 de Agosto, que tem por objecto prevenir e proibir as discriminações em razão da deficiência e de risco agravado de saúde.
- Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto de 1991. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio
- Decreto-Lei n.º 35, de 25 de janeiro de 1990. Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória.
- Decreto-Lei n.º 88/85, de 2 de maio de 1985. Aplica aos alunos dos ensinos primário e superior o regime constante do Decreto-Lei n.º 174/77, com as necessárias adaptações.
- Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio de 1978. Aplica ao ensino primário os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, sobre o regime escolar dos alunos portadores de deficiências físicas ou psíquicas.
- Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio de 1977. Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica.
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Educação Inclusiva*. <https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva>.
- Direção-Geral do Ensino Superior. (s.d.). *Contingente Especial para Candidatos com Deficiência*. <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/contingente-especial-para-candidatos-com-deficiencia>.
- European Commission. (2012). *Education and disability/special needs – Policies and practices in education, training, and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU* <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>.
- Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto. Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.
- Lei n.º 46, de 12 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. Alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, e pela Lei n.º 65/15, de 3 de julho de 2009.
- Pereira Antunes, A., Rodrigues, D., Almeida, L. da S., & Estêvão Rodrigues, S. (2020). Inclusão no ensino superior português: Análise do enquadramento regulamentar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 423-440. <https://doi.org/https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3>.
- Pires, L. A. (2018). *O processo de inclusão no Ensino Superior nos últimos 30 anos* [Comunicação oral]. Conferência Parlamentar Inclusão no Ensino Superior da Assembleia da República, Lisboa, Portugal.
- Portaria n.º 787, de 17 de outubro de 1985. Determina um acréscimo ao numerus clausus, destinado ao ingresso no ensino superior de candidatos deficientes físicos ou sensoriais. Diário da República, I Série n.º 239.
- Project: Estudantes "não tradicionais" no Ensino Superior. (2016). *UNIVERS(AL)LIDADE - Estudantes "não tradicionais" no Ensino Superior - Transições, Obstáculos e Conquistas*. Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO) e Universidade do Algarve.

- Rodrigues, F. (2015). *Universidade inclusiva e o aluno com Necessidades Especiais: A investigação realizada em Portugal* [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório da Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1159/4/MestradoFilomenaRodrigues.pdf>
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), 63-83.
- Santos, E. M. F., Vagos, P., & Neri de Souza, D. (2019). Inclusão no ensino superior: Perspetivas de estudantes com necessidades educativas especiais de uma universidade pública portuguesa. In V. Monteiro, L. Mata, M. A. Martins, J. Morgado, J. C. Silva, A. C. Silva, & M. Gomes (Eds.), *Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 193-206). ISPA – Instituto Universitário.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Unesco.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education. The Global Education 2030 Agenda*. UNESCO IBE. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>.
- United Nations. (2015). *Convention on the rights of persons with disabilities. Improvement of disability data and statistics: Objectives and challenges*. United Nations. Disponível em http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=CRPD/CSP/2015/3
- Warnock, H. M. (1978). *Special education needs: Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Magesty Stacionary Office.

Programa de intervenção para o desenvolvimento de competências facilitadoras da leitura e da escrita em contexto de educação pré-escolar¹

Intervention programme to promote reading and writing skills in the pre-school education context

Ana Rita Matos

Município de Tondela
a.rita92@hotmail.com

Esperança Ribeiro

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

Ana Isabel Silva

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, CI&DEI
aisilva@esev.ipv.pt

Resumo

O conhecimento semântico, fonológico e a velocidade de nomeação são as principais competências facilitadoras da leitura e escrita. Este capítulo descreve o Programa de Promoção de Competências Facilitadoras da Leitura e da Escrita (ComFLE), desenvolvido para crianças a frequentar o último ano da Educação Pré-Escolar, em Portugal. O estudo adotou uma metodologia mista com uma amostra de 12 participantes, equitativamente distribuídos pelo grupo experimental e pelo grupo de controlo. A sua implementação, durante 8 sessões, permitiu verificar diferenças estatisticamente significativas, positivas, nas crianças do grupo experimental, evidenciadas: na evocação de palavras pela categoria semântica, na nomeação de categorias semânticas, na identificação da sílaba inicial, na omissão da sílaba inicial e final, na adição da sílaba final e na omissão e substituição de palavras na frase. No grupo de controlo, não ocorreram mudanças estatisticamente significativas, em nenhuma das variáveis em estudo. Resultante do processo de implementação do ComFLE, salienta-se o reconhecimento da importância da estimulação de competências facilitadoras da leitura e escrita pelas Educadoras de Infância e pela família, diretamente envolvida nas tarefas propostas. Conclui-se sobre o impacto positivo decorrente da implementação do ComFLE, sendo uma das sugestões de estudos futuros a certificação do mesmo.

Palavras-chave: leitura, escrita, Educação Pré-Escolar, programa de intervenção, terapia da fala.

Abstract

It is widely acknowledged that semantic and phonological knowledge and naming speed are the main facilitating skills for reading and writing. This chapter aims to develop and implement a Programme to Promote Reading and Writing Skills (Competências Facilitadoras da Leitura e da Escrita – ComFLE) in children attending the last year of Preschool Education in Portugal. The study adopted a mixed methodology with a sample size of 12 participants, equally distributed between the experimental and control groups. The ComFLE Programme was implemented in 8 sessions, showing statistically significant positive differences in children among the experimental group, particularly in: recalling words by semantic category, naming semantic categories, identifying the initial syllable, omitting of the initial and last syllable, addition of the last syllable, and omission and replacement of words in the sentence. There were no statistically significant changes in the control group in any of the variables under study. Preschool Educators recognised the importance of encouraging the development of skills that facilitate reading and writing. Families valued the oral language and writing approach and became involved in the suggested tasks. We conclude that the implementation of ComFLE had a positive impact, and one of the suggestions for future studies is its certification.

Keywords: reading, writing, Preschool Education, intervention program, speech and language therapy.

INTRODUÇÃO

As mudanças necessárias no sistema educativo não se restringem à inclusão de crianças com necessidades educativas, estas devem ser mais abrangentes ao promover a qualidade e

¹ Este capítulo resulta do Trabalho Projeto em Educação Especial, no âmbito do mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor (Competências Facilitadoras da Leitura e da Escrita: Programa de intervenção em contexto de Educação Pré-Escolar).

sucesso educativo de todos os alunos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994).

A investigação sobre a aprendizagem da leitura e da escrita tem evidenciado que as crianças em idade pré-escolar apresentam competências relacionadas com a área da leitura e escrita, mesmo antes de ingressarem no primeiro ciclo do ensino básico (Moreira, 2012, Romero et al., 2013, cit. por Reyes & Pérez, 2014; Santos & Barrera, 2017). Assumindo que o Terapeuta da Fala (TF) detém um papel relevante na intervenção ao nível da linguagem oral e escrita (Ad Hoc Committee on Reading and Written Language Disorders, 2001), conduziu-se uma pesquisa que procurou promover competências associadas a estas áreas, de âmbito preventivo, a fim de contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita, de modo harmonioso, nos anos subsequentes.

O presente artigo descreve o processo de desenvolvimento e implementação de um programa de promoção de competências facilitadoras da leitura e da escrita, em crianças a frequentar o último ano da Educação Pré-Escolar (EPE), num grupo de crianças, em Portugal, no ano letivo 2018-2019. Pretendeu-se que o desenvolvimento desse programa tivesse uma orientação ecológica/sistémica e que todos os intervenientes estivessem devidamente envolvidos no processo.

1. CONCEITOS DE LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O impacto da família no desenvolvimento e aprendizagem das suas crianças tem sido estudado e reconhecido, por vários autores, nas últimas décadas (Andolfi, 1984; Bernheimer & Keogh, 1995; Bronfenbrenner, 1979, 1987; Carter & McGoldrick, 1989; Dunst, 2000; Guralnick, 2001; Palacios & Rodrigo, 1998; Perpiñan, 2009; Sameroff, 1983, 2009; cit. por Garcá-Grauet et al., 2018). São vários os modelos que seguem esta linha orientadora, destacando-se o modelo transacional (Sameroff, 1987), o modelo ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1974) e o modelo centrado na família (Dunst et al., 2007). Estes três modelos contemporâneos, assentam sobre a ideia de olhar a pessoa em interação com os contextos a que pertence, sendo a influência mútua e constante.

Deste modo, a literatura clarifica o papel preponderante dos diferentes contextos em que a criança está incluída, como a família, jardim-de-infância (JI) e comunidade, no seu desenvolvimento, pelo que qualquer intervenção realizada deve ter presente o poder destes contextos.

As competências de leitura e escrita apresentam-se como essenciais para a plena participação dos indivíduos na sociedade atual (Delgado & Sancho, 2014). Ao contrário da linguagem oral, que surge precocemente na vida das crianças e que é aprendida a partir do seu uso, a aprendizagem da leitura e escrita depende do ensino formal e sistemático, sem o qual dificilmente se desenvolve (Parente, 2014; Santos & Barrera, 2017). Em Portugal, a EPE prevê o trabalho ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (Silva et al., 2016).

A designação de competências facilitadoras da leitura e escrita pretende traduzir um processo ativo de construção de conhecimentos, competências e interesses por parte das crianças, sobre a leitura e escrita, tendo em vista a criação de condições para exigências que conduzirão a novas aprendizagens (Viana & Ribeiro, 2017).

A linguagem apresenta três dimensões: forma, conteúdo e uso (Acosta et al., 2006; Rombert, 2013). A forma corresponde às áreas da fonologia, morfologia e sintaxe, o conteúdo diz respeito à semântica e o uso refere-se à área da pragmática. A semântica corresponde ao

significado das palavras, das frases e do discurso devidamente contextualizado. As crianças devem apresentar um vocabulário diversificado que lhes permita, posteriormente, compreender o que leem (Hempenstall, 2016; Nohales, 2006). A consciência fonológica é também encarada como uma competência fundamental para a descoberta e posterior aprendizagem da leitura e escrita (Cruz et al., 2014; Mihai et al., 2016; Montoya et al., 2014; Nicolau & Navas, 2015; Pinto et al., 2017; Santos & Barrera, 2017; Sastre-Gómez et al., 2017; Silva & Capellini, 2015). Esta pode ser definida como a capacidade de refletir e manipular deliberadamente os sons próprios da língua (Pinto et al., 2017; Santos & Barrera, 2017). As competências inerentes à consciência fonológica são muito citadas ao nível da literatura na área, no entanto, parece existir pouco conhecimento/aprofundamento teórico acerca do conceito de consciência fonológica e do tipo e variedade de atividades que podem ser realizadas para o seu desenvolvimento, bem como as suas implicações ao nível da leitura e escrita, por parte dos Educadores de Infância (Rios, 2009). A literatura consultada e referida atesta que a linguagem oral apresenta um impacto direto sobre a subsequente aquisição da linguagem escrita, destacando-se duas áreas, a saber, semântica e fonologia. Nesta equação, a velocidade de nomeação também se configura como uma competência que influencia a descoberta e aprendizagem da leitura, determinando a rapidez com que determinada informação fonológica pode ser recuperada da memória armazenada, com acesso às representações ortográficas das palavras (Wolf et al., 2002).

Apesar de não assumirem tanta relevância, estando menos retratadas na literatura, existem outras competências consideradas facilitadoras do processo de descoberta da linguagem escrita, como são exemplo o conhecimento a respeito do material impresso (Gutiérrez, 2018; Santos & Barrera, 2017), competências perceptivas, esquema corporal e orientação espaciotemporal e desenvolvimento motor (Côrrea et al., 2017; Delgado & Sancho, 2014).

Assim, as competências facilitadoras da descoberta da linguagem escrita devem ser trabalhadas com o objetivo de facultar as ferramentas necessárias para a etapa seguinte, correspondente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (Delgado & Sancho, 2014), independentemente da organização do sistema educativo vigente.

2. PROGRAMAS DE PROMOÇÃO DE LINGUAGEM ORAL E/OU ESCRITA

As crianças beneficiam da intervenção ao nível de competências facilitadoras da leitura e da escrita, em particular, a consciência fonológica, independentemente de manifestarem ou não dificuldades de aprendizagem (Capellini & Pinheiro, 2015). Esta informação valoriza a intervenção precoce na área da leitura e escrita e competências que precedem a sua aquisição. Crianças que manifestam dificuldades na aprendizagem da leitura desde cedo, veem o seu sucesso escolar afetado em diversas áreas para as quais a proficiência na leitura é um requisito (Simões & Martins, 2018). Além disso, é importante tomar em consideração que o período crítico do desenvolvimento da linguagem oral se realiza ao nível da EPE contrastando com uma evolução muito mais lenta própria da idade escolar (Cadório, 2013).

A revisão da literatura atesta a existência de vários programas de intervenção ao nível das competências facilitadoras da leitura e da escrita, especialmente relacionados com o treino de competências de consciência fonológica.

Assim, as competências facilitadoras da leitura e escrita têm implicações significativas no modo como os programas de intervenção são desenvolvidos e, conseqüentemente, no modo como a intervenção junto dos alunos é realizada (Gutiérrez, 2018). Este autor concluiu e sugeriu que os programas criados para o desenvolvimento de processos de aprendizagem da leitura e escrita

devem basear-se em propostas didáticas, bem como deve ser valorizada a participação ativa da criança, permitindo a utilização explícita de estratégias propostas pelas mesmas para construir o seu processo de aprendizagem.

Em Portugal, existem alguns programas desenvolvidos na área em estudo: Programa de Intervenção em Competências Linguísticas (Lousada et al., 2017); Programa Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância (Viana & Ribeiro, 2017); Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica (Rios, 2011); Promover a Literacia: Da Teoria à Prática – Pré-Escolar (4 a 6 anos) (Elias, 2005); e Melhor Falar para Melhor Ler – Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (Viana, 2001).

3. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

O objetivo do estudo centrou-se em analisar a influência da implementação de um programa de promoção de competências facilitadoras da leitura e da escrita, em crianças a frequentar o último ano da EPE, num grupo de alunos, em Portugal, no ano letivo 2018/2019. Face a este problema de investigação/objetivo, foram definidos objetivos específicos relacionados com a criação do programa, análise da potencial influência da sua implementação, averiguação da importância que os Educadores de Infância, das crianças em estudo, atribuem à exploração de competências facilitadoras da leitura e escrita e análise do interesse/envolvimento das famílias no que diz respeito ao programa implementado.

Metodologia

O objetivo do estudo centrou-se em analisar a influência da implementação de um programa de promoção de competências facilitadoras da leitura e da escrita, em crianças a frequentar o último ano da EPE, num grupo de alunos, em Portugal, no ano letivo 2018/2019. Face a este problema de investigação/objetivo, foram definidos objetivos específicos relacionados com a criação do programa, análise da potencial influência da sua implementação, averiguação da importância que os Educadores de Infância, das crianças em estudo, atribuem à exploração de competências facilitadoras da leitura e escrita e análise do interesse/envolvimento das famílias no que diz respeito ao programa implementado.

O presente estudo adotou uma metodologia mista, uma vez que foram combinados métodos quantitativos e qualitativos. A amostra do estudo foi não probabilística por conveniência. Os critérios de inclusão para determinação dos participantes centraram-se na sua frequência no último ano de EPE nos JI selecionados. Além das crianças, acrescentam-se como intervenientes ativos na investigação, as famílias e educadores de infância que lhes estão associados. Foram selecionados dois JI com um grupo de seis crianças em cada um deles, perfazendo um total de 12 participantes.

No que se refere às técnicas e instrumentos utilizados, foi desenvolvido o Programa de Promoção de Competências Facilitadoras da Leitura e da Escrita (ComFLE), constituído por oito sessões sendo que, em cada uma delas, desenvolveram-se quatro a cinco atividades: a primeira destinada ao acolhimento; a segunda à exploração de uma categoria semântica; a terceira dedicada à estimulação de competências fonológicas; a quarta incidiu na velocidade de nomeação e a última foi a de encerramento, com a distribuição de atividades para desenvolver em contexto familiar e preenchimento do mapa de sessões. Foram utilizadas provas para avaliar as crianças antes e após a implementação do ComFLE, a saber, Teste de Linguagem – ALPE (Mendes et al.,

2014), Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Viana, 2004), prova de consciência fonológica (subgrupo consciência silábica) pertencente à Avaliação de Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita (Valido et al., 2011) e Itens Não Padronizados necessários para complementar a avaliação realizada. Acrescenta-se, ainda, a realização de entrevistas semiestruturadas às educadoras de infância (EI) e questionários às famílias. Também se recorreu e utilizou a técnica de observação direta participante ativa.

Atendendo aos procedimentos e técnicas de análise de dados, destacam-se as etapas constantes da Tabela 1:

Tabela 1

Procedimentos

1. ^a	Pedido de colaboração ao Agrupamento de Escolas. Informação à coordenadora da EPE, após deferimento. Contacto com educadoras participantes e apresentação do estudo.
2. ^a	Contacto com as famílias e assinatura do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido. Questionário inicial às famílias das crianças do grupo experimental (GE). Entrevistas semiestruturadas a ambas as EI após assinatura do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido.
3. ^a	Avaliação dos grupos experimental e de controlo, antes da implementação do ComFLE.
4. ^a	Implementação do ComFLE.
5. ^a	Avaliação dos grupos experimental e de controlo, após implementação do ComFLE.
6. ^a	Entrevista semiestruturada à educadora do GE. Questionário final às famílias do mesmo grupo.
7. ^a	Tratamento dos dados recolhidos: IBM SPSS 25.0 e análise de conteúdo.

4. RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Avaliação Inicial de Competências nos Grupos em Estudo

Caracterização sociodemográfica e considerações iniciais

O GE foi constituído por seis crianças, com uma média de idades de 69.8 meses, sendo quatro do sexo feminino e duas do sexo masculino. A média do número de elementos que constitui o agregado familiar é de 4.2. Nenhuma das crianças recorre a acompanhamento, no âmbito de Terapia da Fala e existem duas crianças que se fixaram, recentemente, em Portugal. No que se refere ao grupo de controlo (GC), este foi constituído igualmente por seis elementos, com a mesma média de idades e distribuição quanto ao sexo. A média do número de elementos que constitui o agregado familiar é de 3.8. Apenas um participante é acompanhado em consultas de Terapia da Fala, devido a um diagnóstico de perturbação articulatória. Uma das crianças é de nacionalidade brasileira, pelo que a sua primeira língua é o português, mas na variedade do Brasil.

Avaliação inicial dos grupos experimental e de controlo

Primeiramente, serão apresentados os dados da avaliação inicial dos participantes de ambos os grupos em estudo (experimental e controlo) nas três principais áreas exploradas na implementação no ComFLE (semântica, fonologia e velocidade de nomeação).

As Figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6 retratam o desempenho de ambos os grupos em cada uma das competências avaliadas, na área da semântica. No entanto, apesar das variações existentes entre os dois grupos, verifica-se que o único item em que existem diferenças estatisticamente significativas entre o GE e o GC, corresponde à evocação de palavras pela categoria (hipónimos), em que a média de acerto do GC é superior à do GE ($p=.010$).

Figura 1

Identificação de elementos de diferentes categorias semânticas (TL – ALPE: item 1)

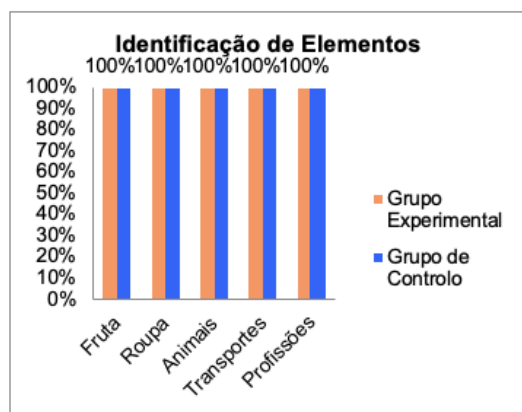


Figura 2

Nomeação de elementos de diferentes categorias semânticas (TL – ALPE: item 1)

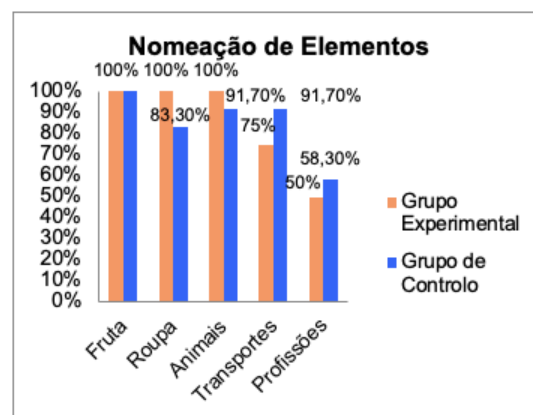
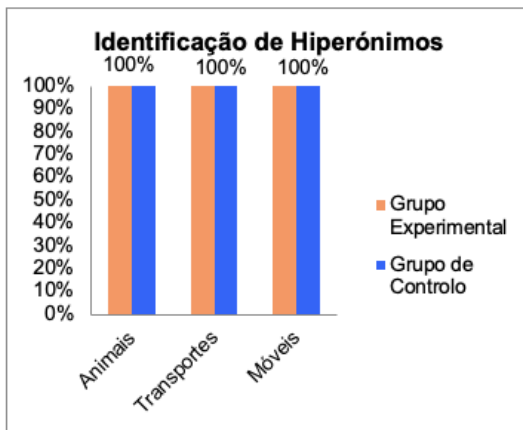
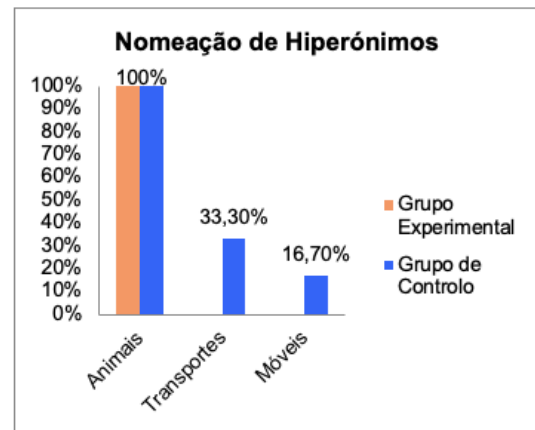


Figura 3

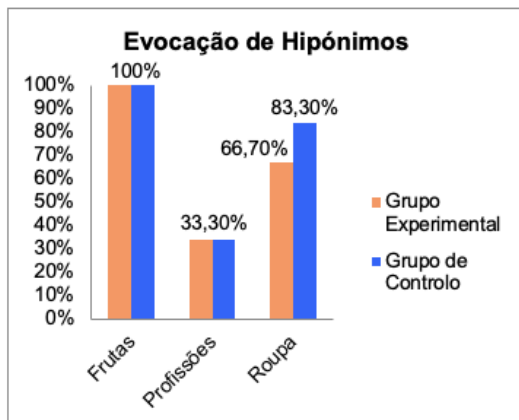
Identificação do termo supraordenado (identificação de hiperónimos) (TL – ALPE: item 6)

**Figura 4**

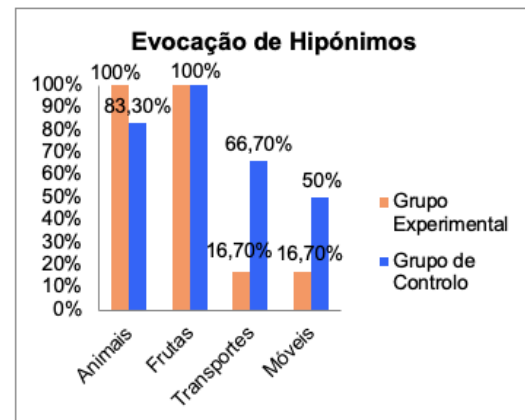
Nomeação do termo supraordenado (nomeação de hiperónimos) (TL – ALPE: item 6)

**Figura 5**

*Evocação de elementos pertencentes a diferentes cate-
semânticas (hipónimos) (TL – ALPE: item 5)*

**Figura 6**

*Evocação de elementos pertencentes a
diferentes categorias semânticas (TICL: item D)*



As Figuras 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15 traduzem o desempenho dos grupos experimental e de controlo nas diferentes competências de consciência fonológica avaliadas. Ao analisar os dados, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na identificação do número de sílabas ($p=.046$) e respetiva identificação ($p=.045$). Em ambos os casos, a média de acerto do GE foi superior à do GC. Nos restantes itens, não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas.

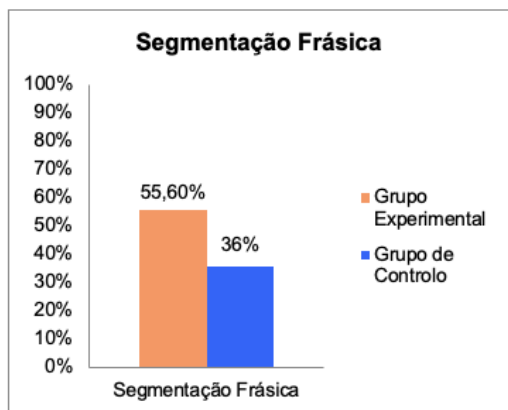
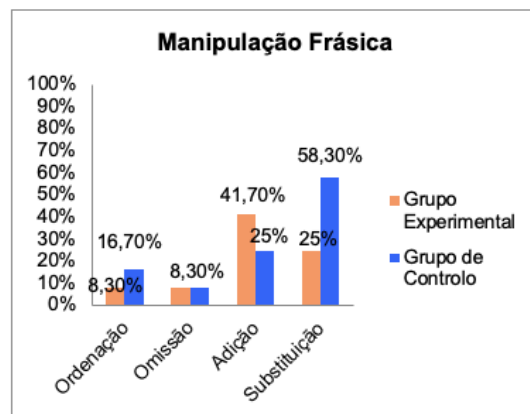
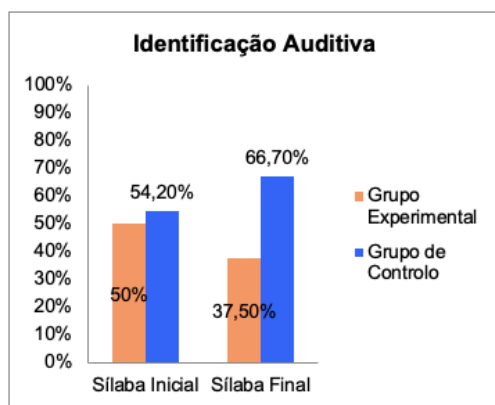
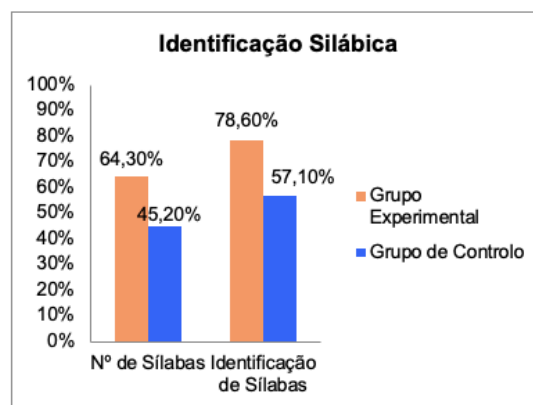
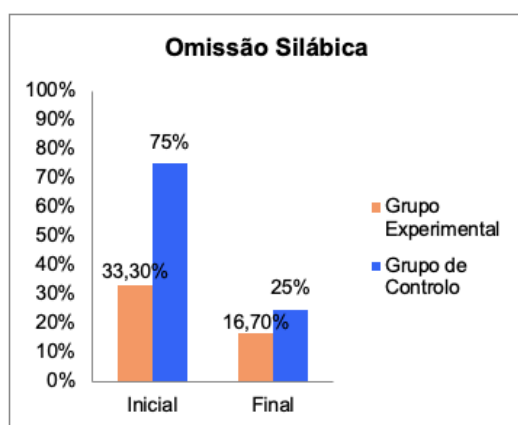
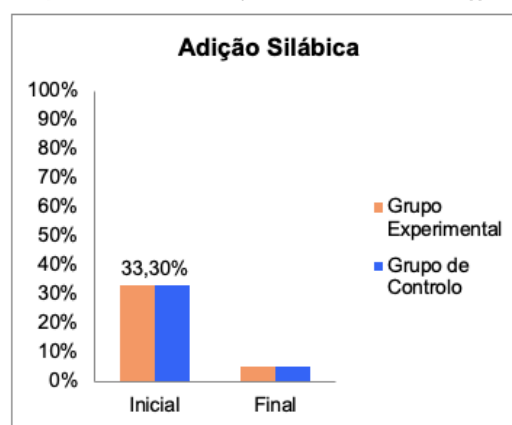
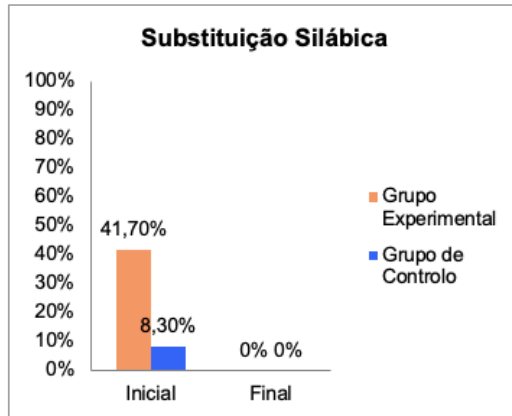
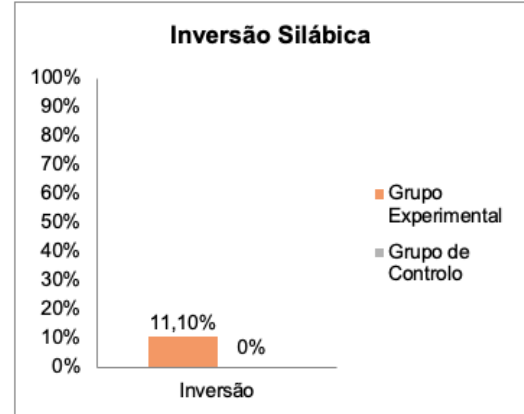
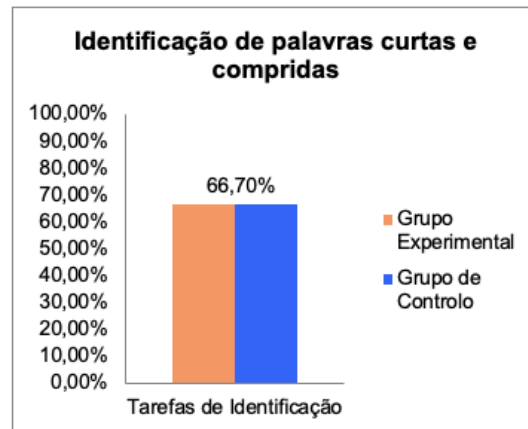
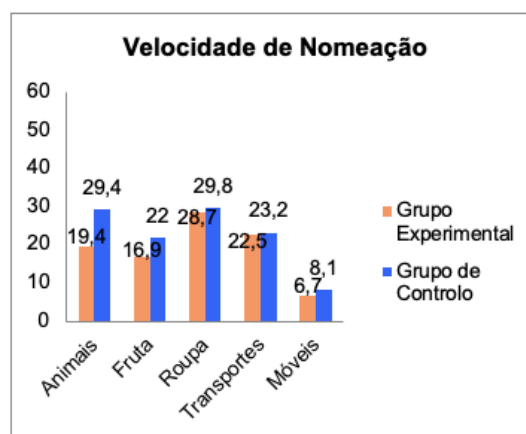
Figura 7*Segmentação Frásica (TICL: item R)***Figura 8***Manipulação Frásica (Itens Não Padronizados)***Figura 9***Identificação auditiva de palavras que contêm a mesma sílaba inicial ou final (TICL: item S)***Figura 10***Segmentação e contagem de sílabas (ACLE: item 2a)***Figura 11***Omissão silábica (ACLE: item 2c)***Figura 12***Adição silábica (ACLE: item 2e)*

Figura 13*Substituição silábica (ACLE: item 2d)***Figura 14***Inversão silábica (ACLE: item 14b)***Figura 15***Identificação de palavras curtas e compridas (Itens Não Padronizados).*

A última área avaliada corresponde à velocidade de nomeação, cujos resultados se encontram espelhados na Figura 16. Apesar do GC apresentar um desempenho ligeiramente melhor, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Figura 16*Velocidade de nomeação (INP)*

Ao analisar os dados acima expostos, é possível constatar que os grupos de controlo e experimental partem de uma base de competências similar que permitirá uma análise mais concreta do impacto decorrente da implementação do ComFLE.

Inquérito por entrevista às Educadoras de Infância

Ambas as educadoras entrevistadas atribuem importância à estimulação de competências facilitadoras da leitura e escrita. Ao analisar as competências descritas por ambas, verifica-se que, ao nível da consciência fonológica, persiste a existência de tarefas relacionadas com a consciência intrassilábica (rimas) e silábica (segmentação da palavra em sílabas e omissão da sílaba inicial). Deste modo, as conclusões de Rios (2009) revelam-se atuais, ao mencionar a existência de pouco conhecimento teórico, por parte dos educadores de infância, acerca do conceito de consciência fonológica e da tipologia e diversidade de atividades que podem ser desenvolvidas para a sua estimulação.

As educadoras identificam a consciência fonológica como competência facilitadora da leitura e escrita e uma delas acrescenta a área da semântica. Deste modo, torna-se clara a sensibilidade que apresentam face à temática em estudo. Além disso, apesar das atividades descritas não serem abrangentes ao ponto de considerar todos os níveis de consciência fonológica, realizam um bom enquadramento, demonstrando domínio de conteúdo. Face aos dados apresentados, e tal como sugerido por Macias (2014), ganha sentido a existência de um sistema de formação contínua, ao nível destas competências, com a certeza de que os conhecimentos por ele produzidos serão alicerçados num saber já existente.

As metodologias de trabalho utilizadas são diferentes, sendo que a educadora do GE não organiza as atividades em função das idades das crianças, enquanto no GC, as tarefas de consciência fonológica são direcionadas para o grupo dos cinco anos. Ao analisar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), verifica-se que um ambiente inclusivo pressupõe a organização de atividades para todo o grupo, tendo em conta as características individuais de cada criança (Silva et al., 2016). Deste modo, é promovida a natural aprendizagem entre pares.

Quando questionadas acerca do benefício que poderia surgir da parceria entre educador de infância e TF, ambas concordam que existem vantagens nessa parceria.

Inquérito por questionário às famílias

Atendendo às áreas de desenvolvimento constantes nas OCEPE, as famílias inquiridas atribuíram maior importância à linguagem oral e abordagem à escrita, seguindo-se a formação pessoal e social, expressão motora, matemática, conhecimento do mundo e, por fim, expressão artística.

Todas as famílias referem a sua colaboração com o JI. Após a análise de conteúdo, verifica-se a existência de um conjunto considerável de justificações, sendo as mais comuns a correção do discurso da criança e ler histórias (21.4%, n=3), bem como realizar jogos e conversar (14.3%, n=2). Face a tal, é possível identificar como denominador comum, a noção de parceria e partilha entre famílias e JI, em que as primeiras, através das suas respostas, se assumem como elementos ativos no processo de desenvolvimento das suas crianças, nos diferentes contextos em que se movem.

Avaliação de processo – observação e registos

A avaliação de processo diz respeito à análise da resposta que o GE facultou durante o período de implementação do ComFLE. Às oito sessões dinamizadas estão associados objetivos para a realização das tarefas, permitindo analisar a taxa de sucesso dos participantes em relação a esses mesmos objetivos.

No que diz respeito à área da semântica, foi objetivo a identificação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas. Assim, para o caso das categorias “transportes” e “profissões” registou-se 100% de acerto (n=4; n=18, respetivamente). Já na Tabela 2, ilustramos a taxa de sucesso referente à nomeação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas. Os dados a sombreado representam melhorias ao nível do desempenho dos participantes, em relação à avaliação inicial.

Ao comparar o desempenho dos participantes, ao longo da implementação do ComFLE, com a avaliação inicial, evidencia-se a melhoria significativa nas três categorias semânticas que não correspondem ao vocabulário utilizado com mais frequência, no quotidiano das crianças.

Tabela 2

Nomeação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas

	1.ª Ronda			2.ª Ronda		
	Nomeou sem ajuda	Nomeou com ajuda	Não nomeou	Nomeou sem ajuda	Nomeou com ajuda	Não nomeou
Fruta	74.2% (n=23)	3.2% (n=1)	22.6% (n=7)	85.7% (n=6)	14.3% (n=1)	0% (n=0)
Animais	91.7% (n=33)	0% (n=0)	8.3% (n=3)	91.7% (n=33)	0 (0%)	8.3% (n=3)
Roupa	82.1% (n=23)	0 % (n=0)	17.9% (n=5)			
Transportes	100% (n=6)	0 % (n=0)	0 % (n=0)			
Partes da casa	100% (n=3)	0 % (n=0)	0 % (n=0)			
Elementos das partes da casa	64% (n=16)	0 % (n=0)	36% (n=9)			
Móveis	40% (n=6)	0% (n=0)	60% (n=9)	100% (n=7)	0% (n=0)	0% (n=0)
Profissões	75% (n=9)	0% (n=0)	25% (n=3)			
Profissões (objetos relacionados)	70% (n=7)	0% (n=0)	30% (n=3)			

Relativamente à evocação do termo supraordenado (hiperónimos), apresentam-se os dados constantes na Tabela 3, sendo que os que estão a sombreado correspondem a melhoria de desempenho em relação à avaliação inicial.

Destaca-se uma melhoria considerável da evocação das categorias semânticas “transportes” e “móveis”, já que aquando da avaliação inicial, verificou-se total insucesso, mas durante a implementação do programa atingiu a taxa de 100% de sucesso para ambas as categorias.

Acresce que, no que se refere ao domínio da semântica, foi também explorada a nomeação das partes da casa e de objetos relacionados com as profissões. Em ambas, os participantes obtiveram 100% de sucesso (n=3) e (n=18), respetivamente.

Salienta-se, ainda, que face às oportunidades de ensino/aprendizagem criadas, surgiram diferentes contributos por parte dos participantes envolvidos, que transcenderam os objetivos previamente delineados.

Tabela 3

Evocação de categorias semânticas.

	Evocou	Não evocou
Animais	100% (n=6)	0% (n=0)
Roupa	100% (n=2)	0% (n=0)
Transportes	60% (n=3)	40% (n=2)
	5. ^a Sessão: 100% (n=3)	5. ^a Sessão: 0% (n=0)
Partes da casa/Móveis	100% (n=7)	0% (0)
Profissões	60% (n=3)	40% (n=2)
	7. ^a Sessão: 100% (n=5)	7. ^a Sessão: 0% (n=0)
Categorias diversas (revisões)	4. ^a Sessão: 100% (n=7)	4. ^a Sessão: 0% (n=0)
	6. ^a Sessão: 100% (n=5)	6. ^a Sessão: 0% (n=0)
	7. ^a Sessão: 100% (n=3)	7. ^a Sessão: 0% (n=0)
	8. ^a Sessão: 100% (n=5)	8. ^a Sessão: 0% (n=0)

No que se refere à estimulação da vertente fonológica da linguagem, discriminam-se os dados na Tabela 4. Comparativamente com os resultados da avaliação inicial, clarificam a melhoria de desempenho dos participantes nos diferentes itens alvo de intervenção (melhorias destacadas a sombreado na tabela). Assim, a percentagem de acerto sofreu aumento em todas as tarefas relacionadas com a consciência fonológica, incluindo a consciência da palavra e a consciência silábica.

Tabela 4*Desempenho em tarefas de consciência fonológica.*

	Acerto sem ajuda	Acerto com ajuda	Erro
Identificação da palavra mais curta ou comprida	85.7% (n=12)	0% (n=0)	14.3% (n=2)
Segmentação frásica	86.7% (n=13)		13.3% (n=2)
	26.7% (n=4)	60% (n=9) [Modelo ocasional de colega]	
Identificação de palavras que constituem a frase	100% (n=7)	0% (n=0)	0% (n=0)
Reorganização frásica	60% (n=3)	0% (n=0)	40% (n=2)
Omissão frásica	88.9% (n=8)	0% (n=0)	11.1% (n=1)
Adição frásica	80% (n=8)	0% (n=0)	20% (n=2)
Substituição frásica	100% (n=8)	0% (n=0)	0% (n=0)
Segmentação e contagem silábica	100% (n=5)	0% (n=0)	0% (n=0)
Identificação da sílaba final	58.8% (n=10)		41.2% (n=7)
	52.9% (n=9)		5.ª Sessão: 0% (n=0)
	5.ª Sessão: 100% (n=9)		6.ª Sessão: 50% (n=1)
	6.ª Sessão: 50% (n=1)	5.9% (n=1)	8.ª Sessão: 0% (n=0)
	8.ª Sessão: 100% (n=3)		
Identificação da sílaba inicial	100% (n=16)		5.ª Sessão: 0% (n=0)
	87.5% (n=14)		6.ª Sessão: 0% (n=0)
	5.ª Sessão: 100% (n=4)		8.ª Sessão: 0% (n=0)
	6.ª Sessão: 100% (n=2)	12.5% (n=2)	
	8.ª Sessão: 100% (n=2)		
Identificação/nomeação de palavras de igual sílaba inicial	93.75% (n=15)	0% (n=0)	6.25% (n=1)
Identificação/nomeação de palavras de igual sílaba final	80% (n=12)		20% (n=3)
	53.3% (n=8)	26.7% (n=4)	

	66,6% (n=8)		
Omissão da última sílaba da palavra	_____		33.3% (n=4)
	58.3% (n=7)	8.3% (n=1)	
Omissão da primeira sílaba da palavra	41.7% (n=5)	0% (n=0)	58.3% (n=7)
	50% (n=3)		
Adição da sílaba final	_____		50% (n=3)
	33.3% (n=2)	16.7% (n=1)	
Adição da sílaba inicial	100% (n=4)	0% (n=0)	0% (n=0)
Inversão silábica	75% (n=15)	0% (n=0)	25% (n=5)
Substituição da sílaba final	75% (n=3)	0% (n=0)	25% (n=1)
	100% (n=3)		
Substituição da sílaba inicial	_____		0% (n=0)
	66.7% (n=2)	33.3% (n=1)	

No caso da velocidade de nomeação, a média calculada para as “profissões”, “móveis”, “animais” e “transportes” foi 13.8, 15.2, 27.4 e 37.8 palavras por minuto, respetivamente. Também, neste item, a avaliação inicial foi superada pelo aumento do número de palavras nomeadas, por minuto, em todas as categorias semânticas exploradas.

Importa mencionar que as crianças não só apresentaram melhores resultados na avaliação de processo em relação à avaliação inicial, mas também em relação à final. Estes dados permitem uma reflexão acerca do modo como o desempenho das crianças é avaliado. As competências linguísticas podem ser avaliadas através de testes padronizados, escalas de desenvolvimento, observação de comportamento e testes não padronizados (Acosta et al., 2006). Na avaliação de processo, as crianças encontravam-se num contexto familiar, com materiais que lhes eram apelativos e a desenvolver atividades espontaneamente e de forma interativa. Estas condições, em detrimento da avaliação com recurso a provas padronizadas, em registo de um para um, num espaço controlado, tornaram possível o acesso às reais competências dos participantes neste estudo e a oportunidades de aprendizagem, tal como referido pelos mesmos autores.

Nesta avaliação de processo, foi preponderante a referência às atividades criadas para a continuidade da estimulação de competências em contexto familiar. Após o desenvolvimento de cada sessão, foi distribuída uma atividade lúdica diretamente relacionada com os temas e conteúdos explorados. Cada atividade solicitava a colaboração das famílias para a sua consecução. Destaca-se a realização de 71.1% (n=32) das atividades. O envolvimento familiar, a partir da partilha da informação pelas crianças, cumpriu-se, tendo sido bem-sucedido também na sua capacitação para as competências estimuladas em contexto de JI.

Ainda neste ponto, destaca-se a importância da interseção de diferentes áreas do saber, áreas de conteúdo e respetivos domínios constantes da OCEPE (formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo) (Silva et al., 2016). O ComFLE permitiu, assim, estimular competências diversas, sem comprometer a necessária articulação entre diferentes áreas, uma vez que também a criança deve ser encarada sob uma perspetiva holística. O conceito de interdisciplinaridade cumpriu-se no ComFLE, tendo procurado reconhecer as relações de interdependência e romper as fronteiras entre as diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem (Gattás & Furegato, 2007), valorizando-as.

Avaliação final de competências nos grupos em estudo

Avaliação final dos grupos experimental e de controlo

Apresentam-se e discutem-se, agora, os dados recolhidos aquando da avaliação final dos participantes, bem como nos momentos de entrevista à educadora de infância e questionários às famílias do GE.

As Figuras 17, 18, 19, 20, 21 e 22 representam o desempenho dos grupos experimental e de controlo nas competências relacionadas com a área da semântica. Importa sublinhar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na nomeação de elementos pertencentes à categoria semântica “profissões”, em que a média de acerto do GC é superior à verificada no GE ($p=.043$). Relativamente à nomeação de hiperónimos e evocação de hipónimos, existem diferenças estatisticamente significativas entre o GC e o experimental ($p=.019$; $p=.042$, respetivamente), sendo a média de acerto do GE é superior à do GC.

Figura 17

Identificação de elementos de diferentes categorias semânticas (TL – ALPE: item 1)

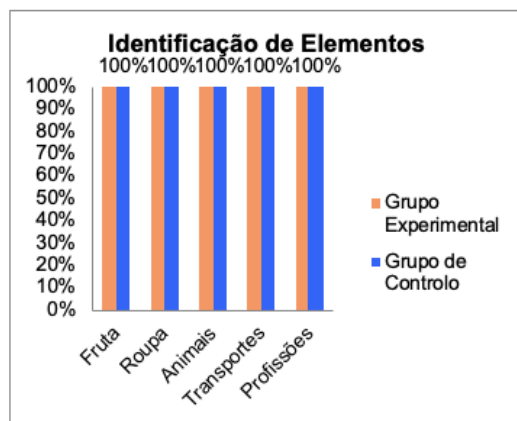


Figura 18

Nomeação de elementos de diferentes categorias semânticas (TL – ALPE: item 1)

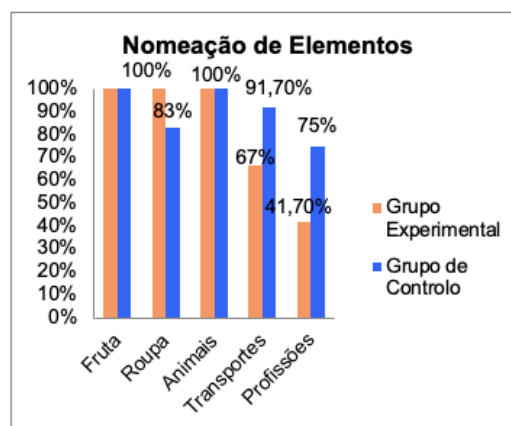
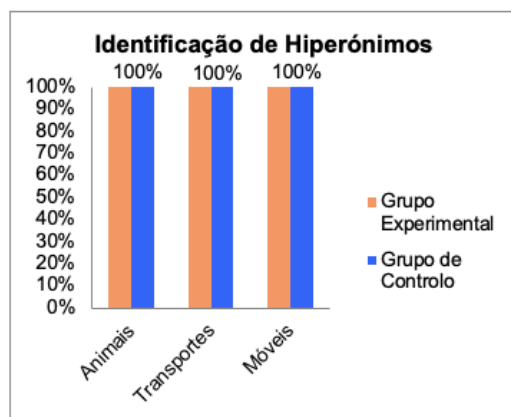
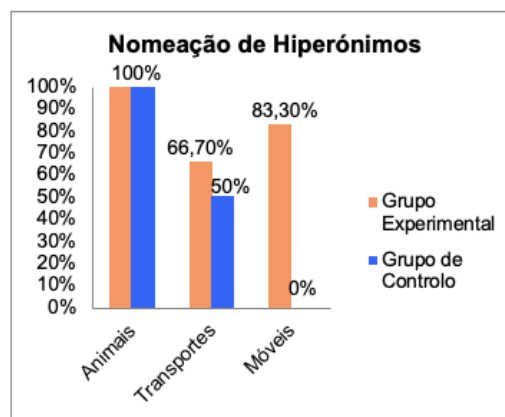


Figura 19

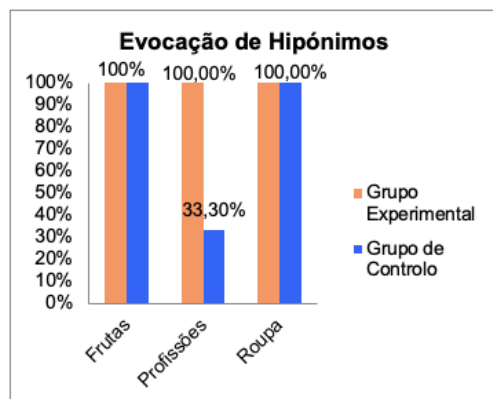
Identificação do termo supraordenado (identificação de hiperónimos) (TL – ALPE: item 6)

**Figura 20**

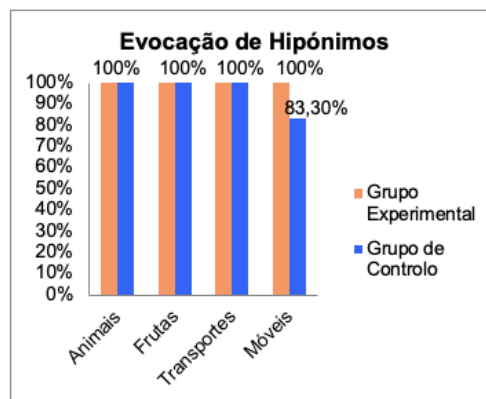
Nomeação do termo supraordenado (nomeação de hiperónimos) (TL – ALPE: item 6)

**Figura 21**

Evocação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas (hipónimos) (TL – ALPE: item 5)

**Figura 22**

Evocação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas (TICL: item D)



Além da comparação entre o desempenho do GE e do GC, no momento de pós-teste, considera-se relevante evidenciar as diferenças em cada um dos grupos, entre a avaliação inicial e final. Assim, atendendo à área da semântica, no GE verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na evocação de palavras pela categoria/termo supraordenado ($p=.038$ no Teste de Linguagem – ALPE e $p=.025$ no Teste de Identificação de Competências Linguísticas) e na evocação de categorias semânticas ($p=.034$), em que cinco sujeitos melhoraram o seu desempenho e um sujeito manteve-o. O GC não teve mudanças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis em estudo (Tabela 5).

Tabela 5
Estatística Inferencial: Semântica

Itens	GE	GC
	Teste Wilcoxon	Teste Wilcoxon
Identificação de elementos	1	1
Nomeação de elementos	0.480	0.257
Identificação do termo supraordenado	1	1
Evocação do termo supraordenado	0.034	1
Evocação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas (ALPE)	0.038	0.564
Evocação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas (TICL)	0.025	0.180

Os dados estatísticos permitem-nos, por um lado, verificar que as diferenças estatisticamente significativas se relacionam com competências de evocação; por outro lado, as tarefas de identificação e nomeação não sofreram variações com impacto visível. Crianças com um desenvolvimento de linguagem típico tendem a compreender um conjunto de palavras maior com estruturas linguísticas mais complexas do que aquele que produzem (Reinharttsen et al., 2019). Destes resultados, deduz-se que as competências de identificação correspondentes ao vocabulário recetivo são uma realidade, sem necessidade de estimulação adicional. O mesmo sucede em relação à nomeação, uma vez que existe uma pista visual que auxilia o processo de resposta. Já as tarefas que exigem evocação (linguagem expressiva) poderão ter representado uma área com maior potencial de evolução e, conseqüentemente, respondido à implementação do ComFLE mais positivamente.

Atendendo à vertente fonológica, as Figuras 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 e 31 traduzem o desempenho de ambos os grupos, no momento pós-teste. Ao comparar estes dois grupos, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na identificação de palavras com a mesma sílaba inicial ($p=.045$), na omissão da sílaba final ($p=.002$), na adição da sílaba final ($p=.007$) e identificação de palavras pela sílaba inicial ($p=.026$), sendo que, em todas as situações, a média de acerto do GE foi superior à do GC.

Figura 23
Segmentação Frásica (TICL: item R)

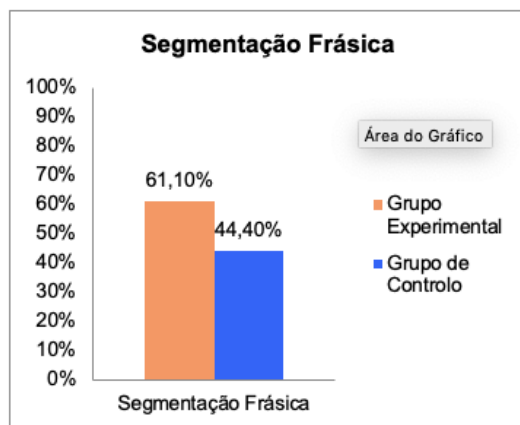


Figura 24
Manipulação Frásica (Itens Não Padronizados)

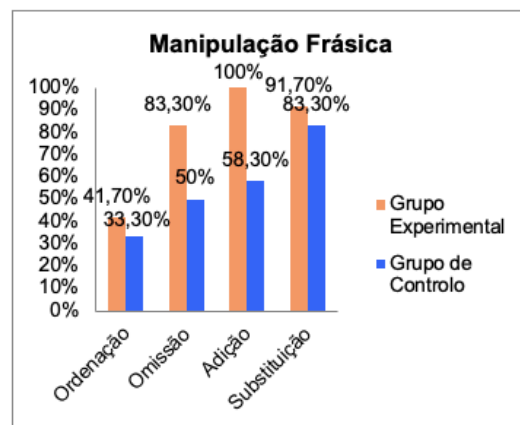


Figura 25
Identificação de palavras curtas e compridas (Itens Não Padronizados)

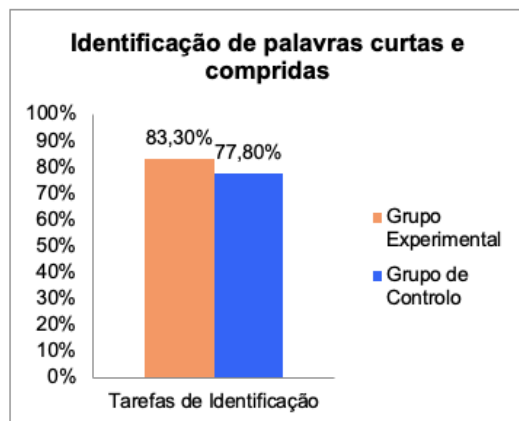


Figura 26
Identificação auditiva de palavras que contêm a mesma sílaba inicial ou final (TICL: item S)

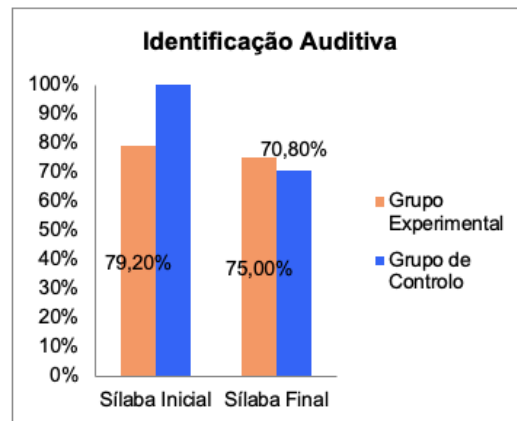


Figura 27
Segmentação e contagem de sílabas (ACLE: item 2a))

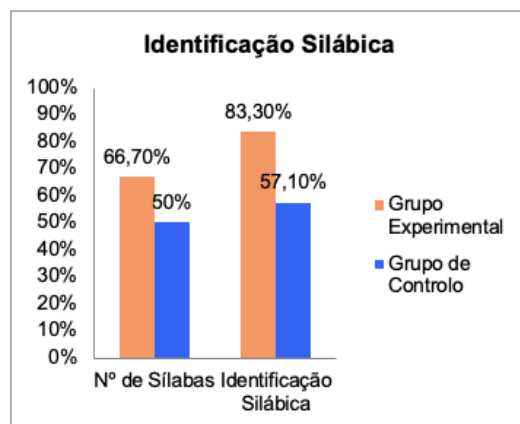


Figura 28
Omissão silábica (ACLE: item 2c))

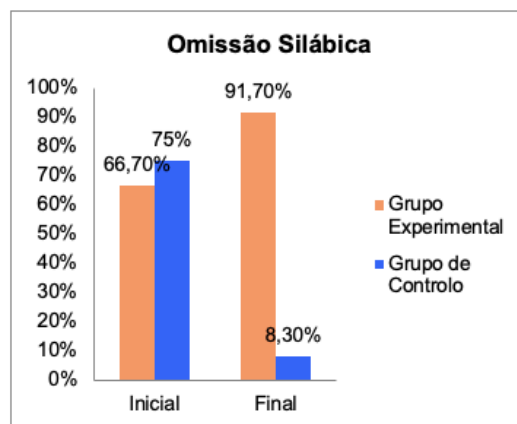
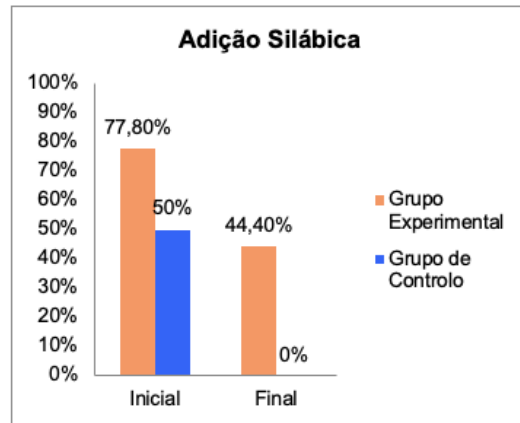
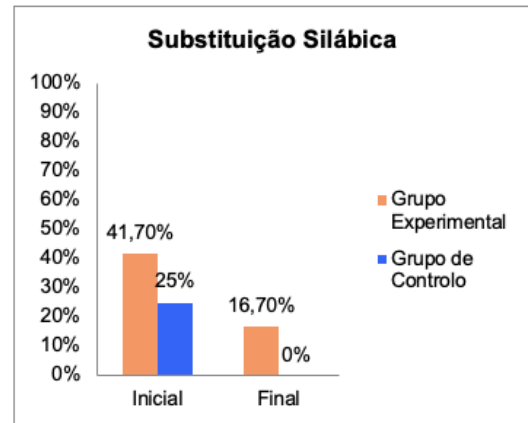
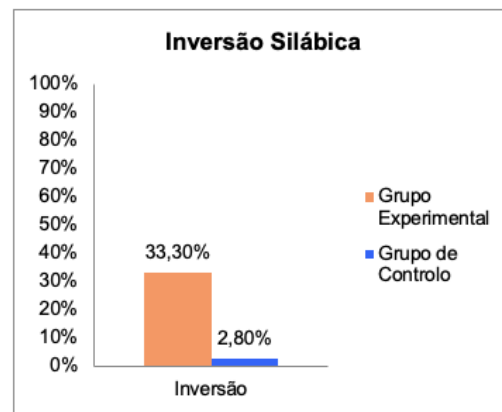


Figura 29*Adição silábica (ACLE: item 2e)***Figura 30***Substituição silábica (ACLE: item 2d)***Figura 31***Inversão silábica (ACLE: item 14b)*

Ao comparar o desempenho de cada um dos grupos, de modo independente, entre os momentos pré e pós-teste, verificaram-se, no caso do GE, diferenças estatisticamente significativas, que traduzem melhoria de desempenho na: omissão de palavras na frase ($p=.034$); substituição de palavras na frase ($p=.038$); identificação de palavras que começam pela mesma sílaba ($p=.020$); identificação de palavras que acabam com a mesma sílaba ($p=.017$); omissão da sílaba inicial ($p=.046$); omissão da sílaba final ($p=.024$); adição da sílaba inicial ($p=.010$); adição da sílaba final ($p=.038$); e identificação de palavras pela sílaba inicial ($p=.013$). Contudo, no caso do GC, não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis em estudo (Tabela 6).

Tabela 6
Estatística Inferencial: Fonologia

Itens	GE		GC	
	Teste Wilcoxon	Teste T de Pares	Teste Wilcoxon	Teste T de Pares
Segmentação Frásica	0.157			0.415
Ordenação de palavras na frase	0.102		0.414	
Omissão de palavras na frase	0.034		0.059	
Adição de palavras na frase	0.059		0.102	
Substituição de palavras na frase	0.038		0.414	
Identificação de palavras com a mesma sílaba inicial	0.020		1	
Identificação de palavras com a mesma sílaba final		0.017	0.564	
Identificação Auditiva – Segmentação silábica	0.317		1	
Identificação Auditiva – Contagem de sílabas	0.564		0.741	
Inversão silábica	0.066		0.317	
Omissão da sílaba inicial	0.046		1	
Omissão da sílaba final	0.024		0.157	
Substituição da sílaba inicial	1		0.157	
Substituição da sílaba final	0.157		1	
Adição da sílaba inicial		0.010		0.415
Adição da sílaba final	0.038		0.317	
Identificação de palavras pela sílaba inicial		0.013		0.465

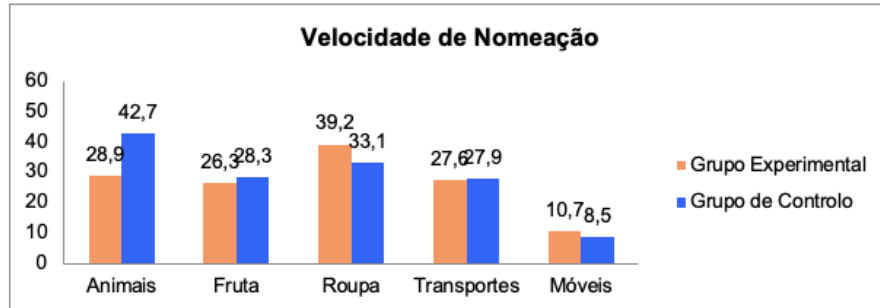
A literatura indica um crescendo de complexidade quando se trata de competências de consciência fonológica – consciência dos sons do ambiente, palavra, silábica, intrassilábica e fonémica. Seria, por isso, expectável que os participantes apresentassem um melhor desempenho em tarefas de consciência da palavra. Porém, no caso do GE, foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em variáveis de ambos os níveis de consciência fonológica explorados, mas o impacto positivo surgiu em mais variáveis de consciência silábica. É possível que as crianças precisem do conhecimento silábico para entender, em profundidade, o conceito de palavra (Mesmer & Williams, 2015). A sílaba é considerada uma unidade fonológica natural e as competências que exigem o seu isolamento e manipulação enquadram um conjunto de tarefas com menor grau de complexidade (Santos & Barrera, 2017), mas de grande relevância para o desempenho nas tarefas de consciência fonémica. Verificaram-se diferenças positivas, no GE, após a implementação do ComFLE, ou seja, os participantes iniciaram resposta a tarefas mais complexas e menos intuitivas, relacionadas com a consciência da palavra. Ainda, o desempenho de ambos os grupos, no que se refere à velocidade de nomeação, está representado na Figura 32. As diferenças verificadas entre os dois grupos, no pós-teste, não são estatisticamente significativas.

A comparação do desempenho do GE, antes e depois da implementação do ComFLE, permite verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas na média da velocidade de nomeação ($p=.003$), uma vez que esta, após a intervenção, foi superior à verificada outrora. Já no GC, não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas nesta variável. O acesso ao léxico é tanto mais rápido quanto maior o índice lexical, permitindo que as crianças atribuam

significado às palavras que leem (Hempenstall, 2016; Nohales, 2006; Viana, 2004). Ao estimular a área da semântica durante a implementação do ComFLE, parece ser consequente o melhor desempenho ao nível da velocidade de nomeação.

Figura 32

Velocidade de Nomeação (INP)



Em suma, a comparação entre os grupos experimental e de controlo, enquanto amostras independentes, no momento prévio e posterior à implementação do ComFLE, autoriza a dizer que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis em estudo, no caso do GC. A mesma análise no GE permitiu detetar diferenças estatisticamente significativas em variáveis pertencentes à área da semântica, fonologia e velocidade de nomeação.

Inquérito por entrevista à Educadora de Infância do grupo experimental

Quanto à avaliação do desenvolvimento das crianças relativamente às áreas exploradas no programa, a educadora descreve os seus desempenhos como positivos. Tal menção foi extensível, também, às restantes crianças do grupo, além dos participantes. Gámez et al. (2019) constataram que a estimulação linguística entre pares funciona como uma potencial fonte de aprendizagem de significados de palavras e frases e respetivo uso.

A educadora valorizou o programa, nomeadamente, para a estimulação de competências de linguagem como a consciência fonológica ou semântica e refletiu sobre o facto desta área surgir como lacunar na sua formação. Esta asserção é corroborada por Hempenstall (2016), ao referir que os educadores têm perceções positivas sobre o tema, apesar de não terem formação específica acerca do mesmo. A sugestão de melhoria realizada relaciona-se com o aumento do número de sessões. Ao avaliar de forma pertinente a possibilidade de apropriação deste tipo de programa, a Educadora ressalva que as vantagens surgirão decorrentes da partilha com o TF. Ao avaliar a intervenção individual com crianças com dificuldades diagnosticadas em comparação com a intervenção em grupo de carácter preventivo, a educadora reconhece a relevância das duas modalidades de intervenção e, quanto à parceria entre educador e terapeuta, valoriza a intervenção em contexto educativo, que permite uma articulação mais próxima entre profissionais. No entanto, continua a identificar como o seu principal papel a identificação de eventuais dificuldades e encaminhamento das crianças para o serviço de Terapia da Fala.

Inquérito por questionário às famílias

Foi distribuído novo questionário às famílias (GE), após a implementação do ComFLE, tendo todas considerado importante a estimulação de competências linguísticas. Quanto à colaboração com o JI, 83.3% das famílias (n=5) referem que colaboram e apenas 16.7% (n=1)

menciona que não o faz pelas dificuldades ao nível do idioma.

Salientam-se exemplos de atividades que as famílias realizaram, no âmbito da implementação do ComFLE: 50% (n=3) desenvolveram jogos (palavras e frases); 33.3% (n=2) realizaram todas as tarefas propostas e 16.7% (n=1), além do desenvolvimento das atividades sugeridas durante a implementação do ComFLE, continuaram, também, a fazer todas as atividades habituais, em família. Deduz-se, pelos resultados, que as famílias foram capazes de utilizar e beneficiar de estratégias e recursos que lhe são cedidos, envolvendo-se no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos, corroborando Hatcher (2018).

No que se refere ao grau de satisfação, manifestado pelas famílias, em relação à implementação do ComFLE, verificou-se que a maioria, correspondente a 83.3% (n=5) se revelou muito satisfeito e 16.7% (n=1) satisfeito, tendo sido sugerido, por duas famílias, a relevância da implementação do programa e respetiva continuidade.

CONCLUSÕES

O objetivo deste projeto centrou-se no desenvolvimento e implementação do ComFLE. Após a sua implementação, tornou-se claro o seu impacto positivo. Ainda que não produza resultados transversais a todas as variáveis em estudo, revelou e demonstrou mudanças positivas de desempenho no grupo que beneficiou da sua implementação, contrariamente às crianças do GC. No que se refere às entrevistas realizadas às EI, destacam-se vários pontos, como sendo: o reconhecimento da importância da estimulação de competências facilitadoras da leitura e escrita, a identificação de lacunas formativas nesta área, a sugestão de que o programa implementado detenha um maior número de sessões, tendo em conta o seu impacto positivo e o reconhecimento da possibilidade de desenvolver programas semelhantes, em contexto de JI, em articulação com o TF.

Quanto à análise do envolvimento das famílias no ComFLE, salienta-se o facto da linguagem oral e abordagem à escrita corresponder à área à qual foi atribuída mais importância para estimulação em contexto de JI. Tornou-se possível sensibilizar as famílias para a não escolarização dos JI, mas antes ao apelo ao lúdico para trabalhar as competências em análise. As famílias do GE realizaram 71.1% das atividades propostas no final de cada sessão do ComFLE, atestando o envolvimento familiar e determinante, também, para o sucesso deste programa.

Por fim, define-se como principal sugestão de estudo futuro a certificação do Programa de Promoção de Competências Facilitadoras da Leitura e da Escrita – ComFLE.

REFERÊNCIAS

- Acosta, V. M., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2006). *Avaliação da linguagem: Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. Livraria Santos Editora Ltda.
- Ad Hoc Committee on Reading and Written Language Disorders. (2001). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents*. American Speech-Language-Hearing Association. <https://doi.org/10.1044/policy.PS2001-00104>
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1), 1–5. <https://doi.org/10.2307/1127743>
- Cadório, I. R. (2013). *Análise do desenvolvimento linguístico de crianças em idade escolar* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12508/1/CADORIO_2013.PDF
- Capellini, S. A., & Pinheiro, F. H. (2015). Development and implementation of metaphonological skills

- and reading assessment and intervention programs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1650–1658. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.817>
- Côrrea, K. C. P., Machado, M. A. M. P., & Hage, S. R. V. (2017). Competências iniciais para o processo de alfabetização. *CoDAS*, 30(1), 1–7. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017039>
- Cruz, J. S., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A., Amaral, J., Monteiro, L., Lopes, E., & Ferreira, C. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1º CEB. *Análise Psicológica*, 3(XXXII), 245–257. <https://doi.org/10.14417/ap.749>
- Delgado, P. N., & Sancho, M. S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: Conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72–92. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370–378. [10.1002/mrdd.20176](https://doi.org/10.1002/mrdd.20176)
- Elias, C. P. (2005). *Promover a literacia: Da teoria à prática pré-escolar (4 a 6 anos): Vol. I*. Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra.
- Fiese, B. H., & Sameroff, A. J. (1999). I. The family narrative consertium: A multidimensional approach to narratives. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(2). <https://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=2e8881f1-33f2-43e6-832f-4479087a4cd3%40sessionmgr102>
- Gámez, P. B., Griskell, H. L., Sobrevilla, Y. N., & Vazquez, M. (2019). Dual language and english-only learners' expressive and receptive language skills and exposure to peers' language. *Child Development*, 90(2), 471–479. <https://doi.org/10.1111/cdev.13197>
- Gattás, M. L. B., & Furegato, A. R. F. (2007). A interdisciplinaridade na educação. *Revista RENE*, 8(1), 85–91. [researchgate.net/publication/277233078_A_interdisciplinaridade_na_educacao](https://www.researchgate.net/publication/277233078_A_interdisciplinaridade_na_educacao)
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51(96), 45–60. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000100045>
- Hatcher, C. A. (2018). *Parent-implemented language intervention with young children from low-SES environments who have language impairment* [Doctoral dissertation, University of Kentucky]. Thesis and Dissertation – rehabilitation sciences. <https://doi.org/10.13023/ETD.2018.006>
- Hempenstall, K. (2016). *Read about it: Scientific evidence for effective teaching of reading* [Research Report]. <https://www.cis.org.au/app/uploads/2016/07/rr11.pdf>
- Lousada, M., Ramalho, M., & Marques, C. (2017). *Programa de intervenção em competências linguísticas*. Edubox SA.
- Mesmer, H. A. E., & Williams, T. O. (2015). Examining the role of syllable awareness in a model of concept of word: Findings from preschoolers. *Reading Reserach Quartely*, 50(4), 483–497. <https://doi.org/10.1002/rrq.111>
- Míhai, A., Friesen, A., Butera, G., Horn, E., Lieber, J., & Palmer, S. (2016). Teaching phonological awareness to all children through storybook reading. *Young Exceptional Children*, XX(X), 1–16. <https://doi.org/10.1177/1096250614535221>
- Montoya, L. F. B., Álvarez, M. A. C., & Martínez, M. C. Q. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 169–182. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.cvlñ>
- Nicolau, C. C., & Navas, A. L. G. P. (2015). Avaliação das habilidades predictoras do sucesso de leitura em crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental. *Revista CEFAC*, 17(3), 917–926. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620157214>
- Nohales, P. S. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53–72. alfabetizacionespanol.com/wp-content/uploads/2015/06/Estado-actual-de-la-ev-de-los-predictores-lectores.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca*.

- http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf
- Parente, C. I. P. B. (2014). *Análise fonológica da linguagem escrita* [Master's Thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/13606/1/tese.pdf>
- Pinto, G., Bigozzi, L., Vezzani, C., & Tarchi, C. (2017). Emergent literacy and reading acquisition: A longitudinal study from kindergarten to primary school. *European Journal of Psychologist Education*, 32, 571–587. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0314-9>
- Reinharttsen, D. B., Tapia, A. L., Watson, L., Crais, E., Bradley, C., Herring, A. H., & Daniels, J. (2019). Expressive dominant versus receptive dominant language patterns in young children: Findings from the study to explore early development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 2447–2460. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03999-x>
- Reyes, E. G., & Pérez, L. V. (2014). Habilidades linguísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21–35. <https://doi.org/dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>
- Rios, A. C. B. (2009). *Competências fonológicas na transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/2069/1/2010000531.pdf>
- Rios, C. (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Psico & Soma - Livraria, Editora, Formação e Empresas, Lda.
- Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323–1327. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.488>
- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua?: Estratégias, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita* (1ª Edição). A Esfera dos Livros.
- Santos, M. J., & Barrera, S. D. (2017). Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 93–102. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02111080>
- Sastre-Gómez, L. V., Celis-Leal, N. M., Torre, J. D. R., & Luengas-Monroy, C. F. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: Efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores*, 20(2), 175–190. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.1>
- Silva, C., & Capellini, S. A. (2015). Eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para a dislexia. *Revista CEFAC*, 17(6), 1827–1837. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620151760215>
- Silva, L. C., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf
- Simões, E., & Martins, M. A. (2018). A aquisição da leitura em leitores principiantes: Erros típicos no português europeu. *Educação e Pesquisa*, 44(0). <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844165734>
- Viana, F. L. P. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler: Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4 a 6 anos)*. Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança.
- Viana, F. L. P. (2004). *Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. EDIPSICO - Edições e Investigação em Psicologia, Lda.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2017). *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para Jardim de Infância* (1ª Ed.). Lusoinfo Multimédia.
- Wolf, M., O'Rourke, A. G., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P., & Morris, R. (2002). The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 43–72. link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3a1013816320290.pdf

A educação inclusiva na narrativa dos projetos de intervenção na escola dos candidatos a diretor: Uma análise de sete experiências

Inclusive education in the narrative of intervention projects in the school of candidates for director: An analysis of seven experiences

Henrique Ramalho

Politécnico de Viseu, CI&DEI, Escola Superior de Educação
hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo

Tendo como objetivo compreender a relação semântica que as narrativas inscritas nos projetos de intervenção na escola (PIE), propostos com candidatos ao exercício de diretor da escola pública em Portugal, com as prerrogativas que caracterizam o movimento da educação inclusiva, este texto opera com uma metodologia de análise de conteúdo sistemática, do tipo temático categorial. Analisa as narrativas de sete PIE, partindo da assunção do conceito sistémico de diretor emergido do atual regime de direção e gestão das escolas públicas portuguesas, e operando com as respetivas interseções entre subcategorias e dimensões de referência para a compreensão daquela relação. *Per se*, a discussão dos dados suscita a confrontação entre os valores de uma agenda técnico gestionária, administrativamente instituída, de onde sobressaem os valores pretensamente neutros do mérito académico, da eficiência e eficácia da gestão escolar focadas na obtenção de resultados académicos dos alunos vislumbrados numa lógica de sobrevivência competitiva das escolas, arredando os contextos escolares a que se referem as narrativas dos PIE analisados de valores mais consistentes e consentâneos com a cultura da inclusão, como sejam a participação democrática na liderança e decisão escolar, a promoção do sucesso diferenciado, o reconhecimento de méritos distintos e desconectados do valor numérico inscrito em pauta e a assunção da diversidade de diferenças culturais, sociais e pessoais no que concerne ao acesso e ao sucesso escolar de cada aluno.

Palavras-chave: projetos de intervenção na escola (PIE), diretor(a), educação inclusiva.

Abstract

Aiming to understand the semantic relationship that the narratives inscribed in school intervention projects (PIE), which were proposed with candidates for the exercise of public-school director in Portugal with the prerogatives that characterize the movement of inclusive education, this text operates with a systematic content analysis methodology, categorical thematic type. It analyzes the narratives of seven PIE, starting from the assumption of the systemic concept of principal that emerged from the current regime of direction and management of Portuguese public schools, operating with the respective intersections between subcategories and dimensions of reference for understanding that relationship. *Per se*, the discussion of the data raises the confrontation between the values of a managerial technical agenda, administratively instituted, from which the supposedly neutral values of academic merit, efficiency and effectiveness of the school management, focused on obtaining academic results for students glimpsed in a competitive survival logic of schools, removing the school contexts referred to in the analyzed PIE narratives from values that are more consistent and in line with the culture of inclusion, such as democratic participation in school leadership and decision, the promotion of differentiated success, the recognition of distinct merits and disconnected from the numerical value inscribed in the agenda and the assumption of the diversity of cultural, social and personal differences regarding access to and academic success of each student.

Keywords: school intervention projects (PIE), school principal, inclusive education.

INTRODUÇÃO

Referindo-se este texto à parte da apresentação e discussão dos dados decorrentes da operacionalização de um modelo de análise das narrativas sobre educação inclusiva dos Projetos de Intervenção na Escola dos candidatos a diretor, anteriormente proposto (Ramalho, 2020), opera-se com uma (re)construção do conceito sistémico de diretor, problematizando-o no quadro do movimento da educação inclusiva. A propósito, retomamos o objetivo central da investigação daí decorrente, no alinhamento do qual procuramos analisar e compreender as interseções ocorridas entre as narrativas norteadoras da ação escolar assumidas em sede de sete PIE e a agenda da educação inclusiva instituída pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no quadro dos discursos

emanados dos PIE apresentados por candidatos/as ao exercício de cargo de diretor/a de escola pública em Portugal, no horizonte temporal estabelecido entre 2014 e 2025. Portanto, retomamos a nossa interpelação de charneira, segundo a qual procuramos analisar, interpretar e compreender a extensão e profundidade com que aquelas narrativas abordam e se orientam para uma ação escolar de feição inclusiva.

Partimos, antecipadamente, de dois pressupostos teóricos, concetuais, epistemológicos e, também, com repercussões metodológicas: *i)* operando com uma abordagem sistémica reconstitutiva da figura de diretor, formalmente normalizada pelo atual regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (alterado pelos Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho); *ii)* subsidiariamente, propondo a construção da problemática em torno das narrativas dos PIE, contemplando-as, analisando-as e compreendendo-as na sua maior ou menor conexão às prerrogativas do movimento da educação inclusiva.

1. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Delimitação do *corpus*

Dada a sua extensão, os documentos analisados não se encontrarão na íntegra neste ensaio, privilegiando, porém, os momentos analíticos e interpretativos que versam o modo como os pressupostos da educação inclusiva são, mais ou menos, representados nas narrativas compostas em sede dos sete PIE submetidos ao processo de análise de conteúdo. Com a preocupação de selecionar um *corpus* documental com uma componente histórica recente, mas, também, com uma projeção de algumas das respetivas narrativas para um futuro próximo, criou-se um enfoque em discursos associados a contextos escolares situados na zona norte de Portugal. Ao mesmo tempo, como segundo critério de seleção dos documentos, procurou-se envolver PIE da autoria de candidatos de ambos os géneros (masculino e feminino), ainda, que o género masculino ganhe maior preponderância frequencial (Tabela 1).

Tabela 1

Constituição do corpus documental

Código	Localização do Estabelecimento Escolar	Período de vigência	Género do/a proponente
PIE 1	Porto	2017-2021	Masculino
PIE 2	Porto	2017-2021	Feminino
PIE 3	Braga	2014-2018	Masculino
PIE 4	Braga	2021-2025	Feminino
PIE 5	Bragança	2017-2021	Masculino
PIE 6	Porto	2021-2025	Masculino
PIE7	Porto	2017-2021	Masculino

A análise dos documentos acima elencados foi arquitetada em função da semântica das discursividades que incorporam, justificando-se essa análise por se tratar de um quadro de intencionalidades adjacente ao principal órgão de gestão da escola pública portuguesa. Quadro esse que se situa na parte mais a montante dos processos de decisão e de exercício do poder que caracterizam os processos organizacionais em que a figura de diretor racionaliza e faz acontecer a sua ação escolar. Ou seja, tais documentos constituem-se num primeiro discurso que se refere às

intenções e ambições com que cada candidato/a ao exercício de cargo de diretor/a se afirma como gestor escolar. Articuladamente, assumimos, desde já, que os discursos ou narrativas que os PIE analisados comportam são elementos sócio escolares (Fairclough, 2003) de grande relevância analítica. Também por isso, assumindo a configuração de documentos oficiais, são um exemplo da linguagem de e para a ação escolar.

Metodologia

Tomando como referência fundamental os pressupostos e procedimentos da análise sistemática de conteúdo (Bardin, 1995), enquanto procedimento geral de tratamento do material empírico de natureza discursiva decorrente do nosso *corpus* documental, o campo metodológico de referência é caracteristicamente analítico compreensivo, adotando o confronto entre um quadro teórico e concetual de referência e os dados empíricos recolhidos e sistematizados com recurso à técnica de análise temático categorial (Poirier et al., 1983). Um trabalho metodológico que envolveu um processo de codificação do conteúdo, operando com a aplicação de códigos, com o intuito de formar categorias de análise (Saldaña, 2012), correspondendo a um “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969, cit. por Bardin, 2016, p. 133). Do mesmo processo, emergem as categorias enquanto “construtos analíticos derivados de teorias ou práticas existentes; experiência ou conhecimento de *experts* ou pesquisa” (Krippendorff, 2004, p. 173).

Em termos de método propriamente dito, operou-se com um sistema de codificação (Tabela 2), que subsidiou o processo de análise das sete narrativas (Bogdan & Biklen, 2013) apresentadas em cada um dos PIE, entendendo a narrativa como fonte de conteúdo capaz de estabelecer uma relação direta entre os discursos apresentados em sede de candidatura ao cargo de diretor de escola pública e a compreensão e contemplação da ideia de educação inclusiva. Neste caso, a análise de conteúdo é assumida como uma metodologia operada com intentos analíticos e interpretativos “de toda a sorte de comunicações”, sendo que “essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (Morales, 1999, p. 2). Para o nosso caso, em particular, distanciamos-nos das abordagens quantitativas, que se fundamentam “na frequência de aparição de certos elementos da mensagem”, privilegiando procedimentos próprios da análise qualitativa, que “recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição” (Bardin, 1977, p. 114).

Tabela 2*Sistema de codificação*

(CONCEITO) CATEGORIA	(DIMENSÕES) SUBCATEGORIAS	COMPONENTES	INDICADORES
NARRATIVA DO DIRETOR EM SEDE DE PIE	SC1 - Sentido(s) e graus de relevância dada à ideia de inclusão	C 1 - Definição/alusão explícita (...)	de inclusão
		C 2 - Definição/alusão à ideia implícita de inclusão	
		C 3 - Significado da avaliação (...)	
	SC2 – Atributos da avaliação e relação com a inclusão	C 4 - Articulação subsidiária entre avaliação e inclusão	
		C 5 - Finalidade da avaliação com objetivos inclusivos	
		C 6 - Sentidos de currículo (mais ou menos inclusivo)	
	SC3 – Sentidos do trabalho curricular e sua articulação com a ideia de inclusão	C 7 - A atividade curricular como processo de inclusão	
		C 8 - Relações explícitas da gestão educativa com os critérios da educação inclusiva	
		C 9 - Relações implícitas da gestão educativa com os critérios da educação inclusiva	
SC4 – Enfoques da ação gestonária (des)alinhados com a ideia de inclusão			

Partindo da análise temática categorial decorrente de conceitos, dimensões e das componentes organizadores de base teórica concetual, em termos de procedimento geral, teve-se em conta as diferentes fases da análise temática, de forma sequencial: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2016).

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentação dos dados

Em conformidade com a metodologia anteriormente explanada, operamos com os elementos de codificação e categorização dos dados documentais constantes do sistema de codificação organizado (Tabela 2), a que corresponde à subsequente “unitarização ou transformação do conteúdo em unidades” (Moraes, 1999, p. 10) e descrição em função das respectivas unidades de contexto, conforme a descrição dos dados feita nas Tabelas 3 a 9.

Tabela 3*Distribuição dos indicadores por subcategorias e dimensões de análise – PIE 1*

Sub- -categorias	Componentes	Indicadores
SC1	C1	
	C2	<p>“Manutenção do Espaço de Inclusão com capacidade de resposta ao nível da prevenção de atitudes comportamentais desviantes e redefinição do seu horário e funcionamento, através de uma maior articulação entre a direção e os elementos do Espaço de Inclusão e elaboração de relatórios sobre a caracterização da indisciplina nos seus variados aspetos, nomeadamente na quantificação da tipificação dos incidentes disciplinares: incumprimento de regras de trabalho, relação professor-aluno e perturbação de relações entre os pares, entre outros;”</p> <p>“O agrupamento vai continuar o trabalho de apoio a alunos com especiais necessidades em termos de orientação pedagógica e/ou com graves problemas de integração na comunidade ou outros. O agrupamento vai continuar o trabalho de apoio a alunos com especiais necessidades em termos de orientação pedagógica e/ou com graves problemas de integração na comunidade ou outros.”</p>
SC2	C3	<p>“Os critérios de avaliação, devem ser redefinidos de modo a não existir um ‘espartilhar’ de critérios em função das disciplinas/ano de escolaridade, optando-se por critérios gerais comuns a todo o agrupamento. Para a descrição de um perfil de aprendizagens específicas para cada ano e ou ciclo de escolaridade, aceita-se que essa descrição seja mais orientada para as disciplinas curriculares.”</p> <p>“A monitorização dos resultados da avaliação periódica e os relatórios sobre a indisciplina, serão analisados em Conselho Pedagógico no início do 2.º, 3.º e final do 3.º período...”</p> <p>“Tendo em vista garantir as condições para que os encarregados de educação e os alunos possam contribuir para a melhoria das aprendizagens e o direito à informação que assiste a todos os pais ou encarregados de educação, estes devem ter acesso aos elementos informativos relativamente aos seus educandos sendo-lhes possibilitado conhecer os resultados da avaliação dos seus educandos nas provas de avaliação diagnóstica e formativa a que foram sujeitos.”</p>
	C4	<p>“O horizonte temporal de frequência dos alunos no Projeto Fénix será no geral de um período letivo (o 1.º período), dois períodos letivos (2.º e 3.º períodos) ou no máximo o ano letivo total/completo, sendo analisada a sua manutenção ou exclusão no Projeto Fénix nas reuniões finais de período para avaliação dos alunos, através de um relatório fundamentado do professor do Projeto Fénix onde sejam claramente explicitados os conteúdos programáticos que foram ou não atingidos.”</p> <p>“Elaboração de relatórios dos apoios, a preencher pelos respetivos professores de apoio e que serão objeto de análise em conselho de turma para avaliação dos alunos. Posteriormente e através da recolha dos elementos obtidos desses relatórios pelo Coordenador das Medidas</p>

de Promoção do Sucesso Escolar, serão analisados em Conselho Pedagógico a eficácia das medidas de apoio e dadas orientações estratégicas de melhoria.”

C5

SC3

C6

“A elaboração do Plano Anual de Atividades deve ser um documento abrangente de toda a atividade do agrupamento e a sua elaboração e avaliação obedece às diretrizes da direção do agrupamento, de modo que a sua execução não interfira no funcionamento das aulas ou interferindo, não ponha em causa o normal cumprimento dos programas curriculares;”

C7

“Quanto ao Projeto Fénix para as disciplinas de Português e Matemática na escola- sede do agrupamento, propõem-se as linhas de ação definidas para o 1.º Ciclo ensino básico, mas devidamente adaptadas ao 2.º e 3.º Ciclos ensino básico, em termos de frequência, planificação e avaliação, assim como a elaboração de um regulamento, ou redefinido o existente, sobre o funcionamento dos grupos do Projeto Fénix para o 2.º e 3.º Ciclos ensino básico.”

“... ter-se-á como o objetivo prioritário a promoção do sucesso educativo dos alunos nos diferentes níveis de ensino através da recuperação dos conteúdos programáticos das disciplinas identificadas pelo agrupamento: a opção imediata é a de afetação do crédito horário letivo para as medidas efetivas de promoção do sucesso escolar dos alunos. ter-se-á como o objetivo prioritário a promoção do sucesso educativo dos alunos nos diferentes níveis de ensino através da recuperação dos conteúdos programáticos das disciplinas identificadas pelo agrupamento: a opção imediata é a de afetação do crédito horário letivo para as medidas efetivas de promoção do sucesso escolar dos alunos.”

“Urge continuar a fazer este tipo de trabalho e afetar recursos, dentro das disponibilidades do agrupamento, no sentido de despistar dificuldades ao nível das aprendizagens iniciais e no cumprimento das regras e solidariedade.”

“Pretende-se com o Projeto Fénix recuperar os alunos ao nível dos conteúdos programáticos das áreas disciplinares, frequentando estes o grupo pelo tempo que for necessário, dentro dos prazos acima definidos, de forma a diminuir a frequência intermitente que só causa constrangimentos à aprendizagem do aluno e diminui-lhe a autoestima;”

“A componente do currículo Apoio ao Estudo para o 2.º Ciclo ensino básico é uma componente que terá de ser valorizada pelo agrupamento em termos de atração de alunos à sua frequência, evitando assim sobrecarregar o Projeto Fénix e os grupos de apoio pedagógico. Deve, entre outras, ter as seguintes funções: esclarecer as dúvidas dos alunos, apoiar os alunos na resolução dos seus problemas de aprendizagens, criar mecanismos de apoio ao estudo e de gestão dos diferentes ritmos de aprendizagens e favorecer o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo ou em grupo.”

SC4

C8

- **“ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO:**

Ação permanente e constante da direção da escola no tratamento preventivo de problemas disciplinares, em articulação com o Diretor de turma, serviços de psicologia e orientação e, coordenador do Espaço Inclusão através da monitorização dos casos mais problemáticos;”

C9 “Quanto à área disciplinar de Apoio ao Estudo será utilizada para a constituição de grupos de heterogeneidade, sendo constituídos tantos grupos quanto as turmas, para apoiar os alunos no estudo de Português, Matemática e Estudo do Meio, sendo feita a lecionação para cada grupo, por um professor titular do respetivo ano de escolaridade. Deste modo o horário de Apoio ao Estudo, em cada escola do 1.º Ciclo ensino básico do agrupamento e de cada ano de escolaridade, será comum para facilitar a gestão de recursos humanos.”

“... grupo de recrutamento 110 –, professores esses que serão afetos a cada escola básica do 1.º Ciclo ensino básico ou farão o périplo pelas três escolas do 1.º Ciclo ensino básico. O seu conteúdo funcional reveste-se sob a forma de:

Professores de apoio educativo, quer através da implementação do Projeto Fénix, coadjuvação ou assessorias em sala de aula, quer apoiando alunos com problemas muito específicos de aprendizagem, dentro do horário letivo destes;”

“A Sala de Estudo será redefinida nos moldes do Apoio ao Estudo para o 2.º Ciclo ensino básico. Para cada ano de escolaridade do 3.º Ciclo ensino básico será implementada o Apoio ao Estudo para o 3.º Ciclo ensino básico por ano de escolaridade, com as funções acima descritas e cabendo aos professores afetos a este recurso apoiar os alunos com as competências acima definidas.”

“Reuniões, no final de cada ano letivo, entre o Diretor e a Associação de Pais para analisarem o horário de funcionamento do Pré-escolar e do 1.º Ciclo ensino básico, bem como das Atividades de Enriquecimento Curricular e Atividades de Acompanhamento à Família, entre outros aspetos.”

“O Coordenador das Medidas de Promoção do Sucesso Escolar e o Coordenador do Espaço Inclusão elaboram um relatório sucinto e fundamentado, de acordo com os parâmetros/orientações do Conselho Pedagógico;”

“A Sala de Estudo será redefinida nos moldes do Apoio ao Estudo para o 2.º Ciclo ensino básico. Para cada ano de escolaridade do 3.º Ciclo ensino básico será implementada o Apoio ao Estudo para o 3.º Ciclo ensino básico por ano de escolaridade, com as funções acima descritas e cabendo aos professores afetos a este recurso apoiar os alunos com as competências acima definidas. A Sala de Estudo será redefinida nos moldes do Apoio ao Estudo para o 2.º Ciclo ensino básico. Para cada ano de escolaridade do 3.º Ciclo ensino básico será implementada o Apoio ao Estudo para o 3.º Ciclo ensino básico por ano de escolaridade, com as funções acima descritas e cabendo aos professores afetos a este recurso apoiar os alunos com as competências acima definidas.”

“O 2.º ano de escolaridade merecerá um especial cuidado em termos de afetação de recursos, dado que é nos anos iniciais que se detetam as dificuldades de aprendizagem e ainda existe uma margem de tempo para as recuperar. Mais, sendo a transição no 1.º ano do 1.º Ciclo ensino básico administrativa, logo as dificuldades de aprendizagem ficam ocultas nas grelhas estatísticas de sucesso...”

Tabela 4*Distribuição dos indicadores por subcategorias e dimensões de análise – PIE 2*

Sub- -categorias	Dimensões	Indicadores
SC1	C1	“Acreditando que esta é uma visão que nos permitirá gerir a mudança necessária, proponho como missão: prestar um serviço público de qualidade à comunidade, privilegiando o seruma escola inovadora, inclusiva, de referência local, onde se ensina e aprende a responsabilidade e a solidariedade, se promove a realização escolar e profissional, mas também a pessoal, garantindo “Mais vida, mais Escola!”.
	C2	
SC2	C3	
	C4	
	C5	
SC3	C6	
	C7	
SC4	C8	
	C9	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>“Os problemas</i> Do diagnóstico apresentado, destaco um conjunto de problemas que resultam não só dos resultados obtidos, ou da falta deles, mas também dos processos utilizados e da gestão realizada na obtenção dos mesmos. Estes são os cinco problemas que se tentarão combater seguindo a linha orientadora de ação deste plano estratégico: o insucesso escolar, o absentismo, o abandono precoce, a indisciplina e a diminuição do número de alunos.” ○ “PLANO ESTRATÉGICO As grandes empresas compreendem a diferença entre o que nunca deve mudar e o que deve estar aberto à mudança, entre o que é verdadeiramente sagrado e o que não é. Esta rara capacidade de administrar a continuidade e a mudança simultaneamente – requerendo um consciente prática disciplinada – está intimamente ligada à capacidade de desenvolver uma visão. A visão fornece orientação acerca de quais os valores fundamentais a preservar e qual o futuro que queremos de modo a estimular o nosso progresso. (Collins & Porras, 1996, p. 66). “Uma escola não é uma empresa, mas é uma organização e nenhuma organização sobrevive se não tiver claras quais as metas a atingir e qual o rumo a seguir, bem como de que forma vai decorrer essa prossecução.”

Tabela 5*Distribuição dos indicadores por categoria e subcategoria de análise – PIE 3*

Sub- -categorias	Dimensões	Indicadores
SC1	C1	
	C2	“Problema – Diferenciação de habitus social entre os alunos - menor equidade na procura do sucesso educativo.”
SC2	C3	“Problema – Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens de uma forma integrada, rigorosa e clarificadora para a adequação das práticas letivas.” “Realização de encontros de reflexão para o pessoal docente sobre a temática da avaliação das aprendizagens versus incentivo e motivação.”
	C4	
	C5	
SC3	C6	“Através de fundamentação, partindo de uma visão global desde o pré-escolar ao secundário, e dentro dos limites legais, em sede de conselho pedagógico, tomar decisões no que concerne à gestão da distribuição dos tempos letivos pelas diferentes disciplinas do 2.º e 3.º ciclo e ensino secundário, assim como à oferta complementar ou ao reforço de carga horária a disciplinas do currículo.” “Diversificar a oferta de atividades extracurriculares de caráter sistemático.” “Reforçar a rede de parcerias para a realização de estágios em contexto de trabalho.” “Definição de uma matriz curricular que melhor sirva os objetivos gerais do agrupamento, indo de encontro à sua missão e visão.” “Problema – Sequencialidade e/ou articulação das atividades extracurriculares entre os diferentes ciclos de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário.” “Através de fundamentação, partindo de uma visão global desde o pré-escolar ao secundário, em sede de conselho pedagógico, definir as áreas das atividades extracurriculares a desenvolver de forma estruturada e sistemática pelo agrupamento, permitindo o aprofundamento de capacidades, não descuidando uma correlação com a oferta complementar ao nível do currículo.”
	C7	
SC4	C8	

C9 “Gestão adequada e célere dos mecanismos legais em matéria disciplinar, através de um regulamento interno pragmático e desburocratizado e na observância do instituído no Estatuto do Aluno e da Ética Escolar.”

“É estar consciente e saber que o cargo de diretor implica competências no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.”

“Princípios que o candidato que se apresenta ao cargo de diretor do AECCB passa a enunciare que não abdicará de observar na organização e gestão dos vários recursos ao serviço do agrupamento:

- O princípio da racionalidade, onde a ação realizada é baseada na interrogação/reflexão sobre a mesma e suas repercussões, afastando a ação pela ação.
- O princípio da responsabilidade, onde os valores e o comprometimento com as pessoas são privilegiados.
- O princípio da exemplaridade.¹
- O princípio da felicidade, onde a motivação dos alunos, pessoal docente e não docente deve ser procurada insistentemente (pessoas felizes atingem resultados melhores).”

“Princípios que o candidato que se apresenta ao cargo de diretor do AECCB passa a enunciare que não abdicará de observar na organização e gestão dos vários recursos ao serviço do agrupamento:

- O princípio da racionalidade, onde a ação realizada é baseada na interrogação/reflexão sobre a mesma e suas repercussões, afastando a ação pela ação.
- O princípio da responsabilidade, onde os valores e o comprometimento com as pessoas são privilegiados.
- O princípio da exemplaridade.
- O princípio da felicidade, onde a motivação dos alunos, pessoal docente e não docente deve ser procurada insistentemente (pessoas felizes atingem resultados melhores).”

“Problema – Dispersão das diferentes unidades orgânicas pelo território onde a distância entre as mesmas e a escola sede varia, aproximadamente, entre os 0 e 8 quilómetros, com constrangimentos na gestão de recursos humanos, recursos materiais financeiros, comunicação e partilha de identidade/cultura de escola.”

“Problema – Envolvimento e participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, nas suas estruturas representativas e nos órgãos de gestão.”

“Problema – Envolvimento e participação contínuos alunos nos órgãos de gestão e nas suas estruturas representativas.”

“Gestão rigorosa dos serviços de papelaria e bar, não maximizando o lucro, presta-se um serviço educativo, mas não o descuidando, pois é necessário reinvestir na qualidade dos serviços prestados.”

Tabela 6*Distribuição dos indicadores por subcategorias e dimensões de análise – PIE 4*

Sub- categorias	Dimensões	Indicadores
SC1	C1	<p>“... o AEC quer assumir um papel centrale desenvolver a sua ação no sentido de educar para a dignificação da pessoa humana e a sustentabilidade do planeta, tendo por base os valores da Liberdade; Responsabilidade; Integridade; Inclusão; Tolerância; Cidadania; Solidariedade; Participação; Curiosidade; Inovação e a Excelência.”</p> <p>“Promover a integração e inclusão de todos os alunos, desenvolvendo as suas potencialidades e dando resposta às suas expectativas e necessidades;”</p>
	C2	<p>“Garantir a equidade e inclusão de todos os alunos.”</p> <p>“Para pôr em prática o Projeto e levar a Escola ao seu desígnio, pretendo ter uma comunidade motivada e implicada, em que a inclusão e a valorização da participação de todos são fundamentais.”</p>
SC2	C3	<p>“Ao nível da avaliação (de e para as aprendizagens):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição de critérios de avaliação. - Diversificar as práticas e instrumentos de avaliação nas diferentes modalidades. - Reforçar a implementação do projeto MAIA. - Implementar mecanismos de autorregulação das aprendizagens. - Promover a utilização das ferramentas digitais como mecanismo de autorregulação e de avaliação. - Garantir a qualidade e regularidade da informação devolvida aos alunos e aos encarregados de educação. - Promover momentos de discussão e reflexão sobre avaliação com alunos, docentes e encarregados de educação.”
	C4	
	C5	
	C6	<p>“Numa resposta que tem de ser compatível com o desígnio desta geração global, impõem-se uma escola que garanta a qualidade do ensino, a oportunidade de aprendizagens efetivas, que desenvolva e potencie o máximo de cada criança e jovem, contribuindo para que estes sejam felizes e, no futuro, sejam indivíduos socialmente integrados, com capacidade de adaptação à mudança e capazes de tomar e assumir decisões livres, conscientes e fundamentadas sobre a sua vida e o mundo que os rodeia.”</p>
	C7	<p>“Ao nível de promoção da equidade e inclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementar práticas de promoção da excelência escolar. - Implementar a projetos de Tutoria e de Mentoria. - Garantir o funcionamento de uma sala de estudo.
SC3		

- Garantir as modalidades de apoio previstas nos Planos Individuais dos alunos.
- Fortalecer os serviços Técnico-pedagógicos e a sua atuação ao nível da intervenção precoce.
- Reforço das Equipas Multidisciplinares.
- Recurso privilegiado ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares e à criação domínios de autonomiacurricular (DAC).
- Criar atividades estimulantes e diversificadas de enriquecimento curricular.
- Garantir a oportunidade de participação dos alunos em atividades artísticas, culturais, desportivas e patrimoniais.”

“Ao nível de promoção da equidade e inclusão

- Implementar práticas de promoção da excelência escolar.
- Implementar a projetos de Tutoria e de Mentoria.
- Garantir o funcionamento de uma sala de estudo.
- Garantir as modalidades de apoio previstas nos Planos Individuais dos alunos.
- Fortalecer os serviços Técnico-pedagógicos e a sua atuação ao nível da intervenção precoce.
- Reforço das Equipas Multidisciplinares.”

SC4 C8
 C9

Tabela 7

Distribuição dos indicadores por subcategorias e dimensões de análise – PIE 5

Sub- categorias	Dimensões	Indicadores
SC1	C1	
	C2	<p>“Assegurar uma escola de qualidade inclusiva.”</p> <p>“ Valoriza a inclusão, a cooperação, a responsabilidade, a criatividade, o espírito crítico e empreendedor.”</p> <p>“Neste sentido, deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantir um serviço educativo credível e de qualidade; - Integrar e valorizar o esforço e o papel de cada um; - Assegurar o direito de uma educação para todos; - Dotar os alunos de conhecimentos sobre si próprios e os outros; - Abrir as suas portas ao meio envolvente e aprender com ele; - Transmitir valores universais e inalienáveis; - Encaminhar os alunos ou prepará-los para a integração na vida ativa; - Formar cidadãos autónomos, reflexivos, responsáveis e interventivos;

		- Contribuir para o desenvolvimento do país, preparando os alunos para corresponder aos desafios de um mundo globalizado.”
SC2	C3	<p>“Débil avaliação sistemática das práticas em geral.”</p> <p>“- Implementação da autoavaliação sistemática das práticas em geral;”</p> <p>“Considerando que “estratégia” é a definição de como os recursos serão alocados para se atingir determinado objetivo e que, através de uma contínua avaliação, se vão obtendo os indicadores de medida que nos permitem verificar o grau de cumprimento dos objetivos e, eventualmente, alterar ou reformular os métodos e percursos, sem prejuízo de outras propostas que se revelem adequadas, ao longo do mandato...”</p>
	C4	
	C5	
SC3	C6	
	C7	<p>“3.2.1. Dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manter a prática de uma boa gestão das cargas horárias curriculares e extracurriculares, assegurando as necessidades de apoio e de salas de estudo; - Continuar a informar os alunos e os pais/encarregados de educação das vantagens e da necessidade de formação dos seus educandos; - Promover ações integradas de orientação escolar, vocacional e de construção de projetos de vida; - Desenvolver ações junto de alunos e professores no que respeita à literacia da informação; - Desenvolver projetos de formação cívica, debates e discussão acerca dos problemas comportamentais; - Promoção de reuniões regulares entre o diretor os alunos delegados de turma e associação de estudantes; - Racionalizar e rentabilizar os recursos humanos e materiais para melhorar a resposta no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais; - Racionalizar e rentabilizar os recursos humanos e materiais para melhorar a resposta no acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem não incluídos na Educação Especial. - Manter e aprofundar as fortes relações existentes com a CPCJ. - Discutir com a autarquia a melhoria da rede de transportes escolares, de forma a responder de forma mais adequada à diversidade da oferta educativa.”
SC4	C8	
	C9	<p>“- Observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão;</p> <p>Assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar, designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação;</p>

Manter a prática de uma boa gestão das cargas horárias curriculares e extracurriculares, assegurando as necessidades de apoio e de salas de estudo;”

“As boas relações com os Pais e Encarregados de Educação são um objetivo primordial de qualquer gestão educacional com sentido estratégico.”

“As boas relações com os Pais e Encarregados de Educação são um objetivo primordial de qualquer gestão educacional com sentido estratégico.”

“Aposta na delegação de competências e no direito à participação plena nos órgãos de administração e gestão respeitando as suas decisões e procurando responder às necessidades, no respeito pela autonomia dos professores e pelo enquadramento legal estabelecido pelos normativos, particularmente pelos documentos internos estruturantes. A afirmação formal do respeito pelas regras é fundamental.”

“A característica mais evidente deste modelo de gestão, que obriga à definição deste programa de ação, é a responsabilização do diretor que a par de uma liderança distribuída (em que quer as estruturas intermédias, quer os professores individualmente podem e devem assumir responsabilidades de gestão, através de amplos processos de delegação, não só dos instrumentos de ação mas também de definição estratégica e dos fins educacionais), tem que ser capaz de assumir a responsabilidade de amplas definições estratégicas, impulsionando ações e auxiliando ou exigindo a definição de objetivos mais particulares, sem hesitações permanentes, vogando ao sabor das circunstâncias.”

Tabela 8

Distribuição dos indicadores por subcategorias e dimensões de análise – PIE 6

Sub- categorias	Dimensões	Indicadores
SC1	C1	“3.5.1. Promover o Sucesso Educativo de Todos os Alunos Objetivos: - Promover o sucesso e a inclusão de todos os alunos;”
	C2	
SC2	C3	“Divulgação do PAA, do RI, dos Documentos Orientadores e Critérios de Avaliação.” “Ausência de um plano integrado de melhoria da Escola, sustentado no processo de autoavaliação desenvolvido.”
	C4	
	C5	
SC3	C6	“... pensamos que cabe também à tutela um papel decisivo no fomento de novas práticas e na objetiva implementação da “autonomia” das escolas. Os currículos terão de ser menos densos, mais atrativos, mais oportunos, mais pertinentes e mais eficazes.”

“... os estudos parecem indicar que as melhores escolas têm professores motivados e mais atividades extracurriculares. Num trabalho realizado junto de diretores de escolas, chegou-se à conclusão de que o que faz uma boa escola e bons resultados, é a existência de professores mais motivados, atividades extracurriculares, infraestruturas e recursos satisfatórios e autonomia na gestão do orçamento.”

“- Incentivar a implementação de clubes temáticos e de projetos de complemento curricular;”

C7

SC4

C8

C9

“Num trabalho realizado junto de diretores de escolas, chegou-se à conclusão de que o que faz uma boa escola e bons resultados, é a existência de professores mais motivados, atividades extracurriculares, infraestruturas e recursos satisfatórios e autonomia na gestão do orçamento.”

“De igual modo, no PI que serviu de base à minha recandidatura ao cargo de Diretor, em 2017, escrevia algures assim... Deste modo, parece-nos que tem de haver uma aposta clara na utilização das novas tecnologias ao dispor da escola, não como um fim em si mesmo, mas sim como um meio capaz de disponibilizar metodologias atrativas e motivadoras da aprendizagem.”

“- Gestão adequada e eficaz dos recursos humanos, materiais e financeiros.

“Conhecimento deficitário/insuficiente dos alunos em relação às funções, funcionamento e competências dos órgãos de gestão da escola.”

- **“MELHORAR A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA**
 - **Objetivos:**
 - **- Adotar estilos de liderança democráticos e participados;**
 - **- Rentabilizar recursos humanos e materiais;**
 - Otimizar os sistemas de gestão organizacional;
 - Fomentar a melhoria no desempenho dos serviços técnicos de apoio à gestão administrativa, pedagógica e outros;”

Tabela 9

Distribuição dos indicadores por subcategorias e dimensões de análise – PIE 7

Sub- categorias	Dimensões	Indicadores
SC1	C1	Trata-se de um eixo que valoriza a pessoa ATOR, sejam discentes, pais/encarregados de educação, não docentes, docentes ou elementos externos à comunidade escolar,

		preocupando-se com a importância de cimentar o sentimento de pertença. Com este eixo pretende-se, também, salientar a importância da inclusão e do respeito pelas diferenças.
		“Afirmar o ensino qualificante enquanto polo potenciador para a inclusão e para formação integral dos alunos...”
		“Consolidar uma cultura que garanta o respeito pelas diferenças e pela diversidade, garantindo que a ESJR continue a ser escola, plenamente, inclusiva;”
		“Assegurar uma oferta educativa/formativa diversificada que possa ir de encontro às necessidades e expectativas das populações do concelho e, inclusivamente, deconcelhos vizinhos, tornando a ESJR numa escola inclusiva, presente e atenta aos desafios do futuro;”
		“Fomentar uma escola de e para todos, inovadora, inclusiva, sensível aos problemas ambientais;”
	C2	
SC2	C3	“Consolidar uma cultura de excelência, com humanismo, assente numa permanente autoavaliação, na monitorização e implementação de estratégias que promovam uma contínua melhoria de processos e resultados, envolvendo toda a comunidade educativa;”
		“A autonomia pedagógica, assumindo-se, conforme descreve Soares (2005) em <i>Autonomia na Gestão Escolar - O Motor da Mudança?</i> , como precursora do aumento de qualidade no processo ensino-aprendizagem e pela definição de metas e competências de nível superior a atingir pelos discentes, refere-se à gestão e programação de currículos e a outras atividades de caráter pedagógico, nomeadamente as relacionadas com a avaliação e acompanhamento dos alunos e a gestão dos recursos humanos e físicos da escola.”
		“Sistematizar uma ação alicerçada numa cultura de autoavaliação que aponte para uma escola de excelência;”
		“Neste eixo pretende-se incentivar o desenvolvimento de metodologias e estratégias inovadoras e de diferentes abordagens de avaliação enquanto mecanismo essencial para a promoção do sucesso dos alunos.”
		“O segundo eixo de intervenção assenta na importância da consolidação de uma cultura de autoavaliação, que seja sentida como pertença de todos, enquanto atores críticos e verdadeiros exploradores de soluções que tornem a ESJR na sua/nossa escola de referência e de excelência.”
		“Desenvolver um sentimento de pertença de todos os atores quanto ao projeto PNPSE, ações de formação, atividades de partilha de informação, incentivo ao trabalho colaborativo, promover a aplicação de critérios de avaliação em sintonia com o projeto.”
	C4	
	C5	
SC3	C6	“A autonomia pedagógica, assumindo-se, conforme descreve Soares (2005) em <i>Autonomia na Gestão Escolar - O Motor da Mudança?</i> , como precursora do aumento de qualidade no processo ensino-aprendizagem e pela definição de metas e competências de nível superior a atingir pelos discentes, refere-se à gestão e programação de currículos e a outras atividades de caráter pedagógico, nomeadamente as relacionadas com a avaliação e acompanhamento dos alunos e a gestão dos recursos humanos e físicos da escola.”

“Por outro lado, para a promoção do sucesso escolar é importante continuar a incentivar a implementação de clubes escolares e oficinas do conhecimento, favorecendo, assim, o desenvolvimento integral do aluno enquanto cidadão ativo, tolerante, cívico e crítico, a realização de projetos de complemento curricular,”

“Continuar a apostar em horários que permitam o envolvimento de alunos em atividades extracurriculares e quepotenciem a Escola Paralela.”

C7

SC4

C8

C9

“ - Tornar mais eficaz e eficiente toda a gestão documental;”

“A autonomia pedagógica, assumindo-se, conforme descreve Soares (2005) em Autonomia na Gestão Escolar - O Motor da Mudança?, como precursora do aumento de qualidade no processo ensino-aprendizagem e pela definição de metas e competências de nível superior a atingir pelos discentes, refere-se à gestão e programação de currículos e a outras atividades de caráter pedagógico, nomeadamente as relacionadas com a avaliação e acompanhamento dos alunos e a gestão dos recursos humanos e físicos da escola.”

“A autonomia administrativa confere à escola alguma autonomia no setor administrativo, nomeadamente em ações, como, por exemplo, a autorização de transferências ou a aceitação de matrículas fora do prazo. A autonomia financeira pressupõe a gestão das dotações orçamentais e do orçamento próprio de cada escola, tendo em consideração o seu plano financeiro anual.”

“Implementar uma filosofia de gestão da qualidade que seja abraçada por todos”

“Dar maior visibilidade ao funcionamento dos órgãos de gestão da escola, publicando periodicamente uma edição informativa (newsletter).”

As (des)conexões dos PIE em relação à agenda da educação inclusiva: análise e discussão

Retomando a ideia de que os PIE constituem a mensagem ou a comunicação de base que, em primeira instância, sustenta a racionalização da ação escolar do diretor de escola pública, devemos sustentar a nossa análise e discussão atendendo, de igual modo, à relevância das presenças e das ausências de indicadores com valor semântico, tendo como referência o objetivo de desenvolver uma compreensão das interseções ocorridas entre as narrativas norteadoras da ação escolar assumidas em sede de sete PIE e a agenda da educação inclusiva instituída pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no quadro dos discursos emanados dos PIE analisados.

Primeiro que tudo, será admissível considerar que o movimento da educação inclusiva deve estar, substancialmente, informado por princípios orientadores de charneira, que deverá servir de referencial para quem legisla, planifica e leva à prática as suas principais prerrogativas. Ou seja, considerando que

não só o que esses valores significam, mas também suas implicações na prática, e como eles podem ser colocados em prática. Com isso em mente, do nosso ponto de vista, a inclusão envolve:

- Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais.
- Reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que à diversidade de estudantes em suas localidades.
- A presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais”.

Vários aspectos destas caracterizações de inclusão têm importância especial: a inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito. (Ainscow, 2009, p. 20)

Coerentemente, tendo como referência aquele efeito normalizador do que se considera ser a agenda da educação inclusiva, as (des)conexões das narrativas inscritas nos sete PIE analisados apresentam-se com manifestações pouco variáveis e divergentes entre si. Aparentemente, a morfologia e a semântica próprias desses documentos parecem resultar num discurso estrategicamente articulado para dar resposta a uma pretensão de candidatura ao exercício do cargo de diretor, sem se fazer notar grandes preocupações com a agenda da educação inclusiva.

Percebe-se, no entanto, alguma excecionalidade no que diz respeito ao conteúdo discursivo dos PIE 1 e 7. No caso do primeiro, este apresenta-se com incursões semanticamente mais consistentes ao nível das componentes 2, 4, 7 e 9, ainda que com incidências de indicadores mais superficiais ao nível das componentes 3, 6 e 8, contemplando recortes discursivos consentâneos com o teor transversal de todas as subcategorias de análise, como sejam os sentidos e graus de relevância, explícitos ou implícitos, dados à ideia de inclusão (SC1), os atributos da avaliação perspectivada em sintonia com a ideia de educação inclusiva (SC2), os sentidos do trabalho curricular articulado com a ideia de inclusão (SC3) e, finalmente, os enfoques da ação gestonária minimamente alinhados com a ideia de inclusão (SC4). Operando com a relevância dessas incidências semânticas, diríamos que a inferência que se proporciona fazer é que aqueles discursos incorrem em alusões que procuram aferir à importância da inclusão, fazendo-se notar isso em termos de definição implícita e explícita da ideia de ação escolar inclusiva assente, seja em termos de modelo de gestão organizacional, seja em termos de gestão curricular mais específica, com especial destaque para a componente da avaliação. No segundo caso, sendo o panorama das incidências semânticas semelhante no que concerne às componentes 1, 3, 6 e 9, a narrativa do PIE em questão privilegia a assunção explícita das prerrogativas da educação inclusiva, pelo que o plano das ausências de indicadores no quadro das componentes 2, 4, 5, 7 e 8 não fragilizam, necessariamente, as propostas decorrentes das primeiras componentes. Pontualmente, o PIE 2 faz uma abordagem bastante consistente ao nível da dimensão 1.

Com uma tendência, claramente, invertida, surgem as incidências ocorridas na análise aos PIE 2, 3, 4, 5 e 6, com a exceção de incidências ao nível da dimensão 1 no caso do PIE 2, da dimensão 6, no caso dos PIE 3 e 6, da dimensão 7 no caso dos PIE 4 e 5 e, ainda, da dimensão 9

no caso dos PIE 3, 5 e 6, as quais denunciam uma abordagem relativamente consistente, por um lado, com sentidos precisos sobre a educação inclusiva (no caso excecional do PIE 2), do trabalho curricular e sua articulação com a ideia de inclusão (SC3) e, por outro, com sentidos alinhados com enfoques da ação gestonária alinhados com a ideia de inclusão (SC4). Porquanto, a tendência das incidências discursivas relativamente às restantes dimensões são marcadas ora por uma presença demasiado insipiente ora, mais abundantemente, por uma absoluta ausência de incidências semânticas significativas.

Globalmente, e não obstante as exceções anteriormente sinalizadas, do ponto de vista inferencial mais transversal, e a julgar pelas ausências de incidências de indicadores ao nível das componentes 3, 4, 5, 6, 7 e 8 (PIE 2), das componentes 1, 4, 5, 7 e 8 (PIE 3), das componentes 4, 5, 8 e 9 (PIE 4), das componentes 1, 4, 5, 6 e 8 (PIE 5), e, ainda, das componentes 2, 4, 5, 7 e 8 (PIE6), cria-se a inferência de uma clara desconexão das narrativas a uma abordagem mais consistente e clarificada em torno de uma definição e assunção clara da relevância da inclusão (SC1), da relação subsidiária entre a avaliação e a inclusão (SC2), dos sentidos do trabalho curricular em articulação com a educação inclusiva e dos enfoques da ação do gestor escolar denunciadores da sua preocupação em gerir a escola segundo as prerrogativas da educação inclusiva (SC4).

Além disso, são as mesmas ausências que, em discurso, dão origem a outras presenças, necessariamente opostas à linha compreensiva das nossas dimensões de análise. Por esta via analítica, cria-se a inferência de uma intencionalidade de gestão escolar decorrente das narrativas dos PIE focalizada na ambição do sucesso escolar estandardizado e comparável e não, necessariamente, diferenciado. Por exemplo, insistindo na necessidade de uma “Progressão contínua do sucesso académico, interno e externo, mantendo-o acima da média nacional, procurando atingir o destaque não só a nível local, mas também nacional” (PIE 3, p. 21). Algo que incorre, também, numa alusão ao mérito relativo dos alunos, e em que se observa uma explícita definição meritocrática de aluno (Dupriez, 2012), estando a sua condição de jovem claramente alinhada com um sentido instituído de sucesso escolar acoplado à motivação e empenho individuais, promovendo enfoques e momentos-chave de “Distinção dos alunos com resultados de excelência académica e outros através do quadro de mérito” (PIE 6, p. 12), representando isto uma clara opção pela diferenciação pelos resultados académicos individualmente alcançados pelos alunos, com um efeito, manifestamente, diferenciador e segregador de outros alunos não enquadráveis na zona meritocrática dos resultados (Dupriez, 2012).

Algo que não se coaduna com os pressupostos mais progressistas e plurais da educação inclusiva e de uma liderança escolar mais orientada para o desenvolvimento da escola enquanto comunidade escolar inclusiva (Ainscow & Sandill, 2010; Bristol, 2015) repleta de sucessos diferenciados e não de um sucesso padronizado. Além disso, as narrativas analisadas não contemplam a ambição de comunicar a ideia de inclusão, de uma escola inclusiva e de uma liderança inclusiva. Pelo contrário, emergem conceções de uma liderança tecnocêntrica (Mascarenhas, 2013), não distribuída democraticamente, ausentando-se, (considerando as exceções já antes sinalizadas) de forma muito clara, a ambição de fazer interceder pela inclusão práticas de liderança mais expansiva e democraticamente distribuída pela pluralidade dos atores escolares, assim considerada:

É na auto-organização dos envolvidos no processo de educação das novas gerações da classe trabalhadora, pais, alunos e professores, que, criando seus próprios espaços públicos onde os interesses são debatidos naquilo que têm de comum e na diversidade em que se

apresentam que se poderá chegar à formulação de alternativas reais às hierarquias de comando do poder que nos é imposto. (Bruno, 2008, p. 40)

Sendo que, neste encaixo, a opção pela educação inclusiva não pode ser destituída da prerrogativa de se apresentar como um movimento educacional alternativo ao modelo instituído (e nunca complementar), implicando formas de poder, de liderança e de decisão, também, alternativas. Sugere-se, então, que, seguramente, as formas de exercício do poder do diretor de escola pública convencionadas em sede do atual regime de direção e gestão escolar (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), porque também orientam as narrativas dos PIE, não se coadunam com os valores adstritos à agenda alternativa da educação inclusiva. Ou seja, modelos autocráticos percutem com as intenções democráticas e pluralistas da educação inclusiva.

Articuladamente, de uma forma geral, os PIE analisados apresentam-se dotados de um certo egocentrismo de candidatos à liderança das escolas, denunciado pelo cariz individualista de cada uma das propostas, numa reprodução mimética da intenção do legislador em dotar as escolas de lideranças fortes de feição unipessoal (Lima, 2013), da qual, todos os processos organizacionais, curriculares e pedagógicos, passam a depender. Tal concentração de poder provoca um retraimento do pressuposto de que a liderança de uma escola inclusiva deve ser partilhada e não (re)centrada num único cérebro, sendo que

A complexidade e multiplicidade de aspetos organizativos e curriculares que se relacionam com a resposta educativa adequada a alunos cada vez mais diversos faz com que seja improvável que uma única pessoa, por exemplo um diretor possa proporcionar uma liderança para tudo e em todas as circunstâncias. (González, 2008, p. 94)

São as mesmas narrativas que contrariam os processos de liderança como sendo, também, sistemas de tomada de decisão recíprocos e que permitam, entre alunos, docentes, não docentes e famílias, construir significados comuns que, idealmente, deverão culminar em determinações pluralistas e democráticas sobre os sentidos e significados da escolaridade para todos (Ainscow & Miles, 2008). Pelo contrário, as narrativas dos PIE analisados, salvo as exceções sinalizadas, não se mostram suficientemente libertas da cultura ansiosa pelo resultado académico. Trata-se, aliás, de narrativas marcadas por uma pressão performativa (Lima et al., 2020) para a produção de resultados (Torres & Rocha, 2020) numa postura que, até, podemos considerar competitiva do próprio proponente e candidato a diretor, em que, por exemplo, um dos proponentes considera que

Diretor toma decisões hoje para que tenham significado no futuro –, logo deve ter a “transcendência administrativa” de perceber o que é necessário fazer no momento atual para que o seu agrupamento escolar sobreviva e tenha sucesso, o que só acontecerá se for procurado por quaisquer alunos; tenha resultados escolares, quer internos e quer externos, acima da média, quando comparados com agrupamentos escolares de contexto idêntico e o reconhecimento da comunidade educativa envolvente. (PIE 1, p. 6)

Enaltecem-se os valores da eficiência e da eficácia arrolados numa demanda organizacional competitiva e obstinada pelo resultado académico, afirmando-os como artefactos que ganham especial ascendência sobre os valores da democracia, do pluralismo, da participação, da igualdade, da justiça e da solidariedade, ainda que, por pura retórica, alguns destes vocábulos possam surgir imiscuídos com os demais.

Por outro lado, assumindo a prerrogativa normativa de que o diretor é o principal rosto da escola (Decreto-Lei n.º 78/2008, de 22 de abril), os PIE são a ilustração de uma ambição de liderança puramente individualista e egocêntrica, segundo a qual tudo parece depender da racionalidade total imprimida pela sua própria narrativa, em coerência absoluta com o modelo de liderança unipessoal em vigência.

Eis as contradições do momento, que estabelecem uma dissonância entre as agendas de gestão escolar revistas nos PIE em análise e as prerrogativas associadas ao movimento da educação inclusiva, onde a gestão tecnicocêntrica e unipessoal afronta a impossibilidade da gestão democrática, em que a decisão unipessoal anula o horizonte da decisão colegiada, onde a tecnocracia se distancia da democracia (Mascarenhas, 2013), onde a participação democrática multidimensional se vê diminuída com a emergência de lideranças autocráticas fortes administrativamente instituídas.

Subsistem, portanto, naquelas narrativas lógicas individualistas de liderança de escolas que, não obstante, por breves passagens discursivas, se pretendem, também, inclusivas. Porquanto, não raras vezes, desoculta-se a ambição de os candidatos se estabelecerem com uma retórica de uma liderança com “traços de uma liderança de tipo empresarial e gerencialista, cuja centralidade está no alcance de maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais” (Newman & Clarke, 2012, p. 359). De resto, as narrativas aqui analisadas não descuram, mas, pelo contrário, mostram-se submetidas a um conjunto de

Exigências de que o diretor conseguisse fazer render os recursos recebidos pela escola, ou mesmo os multiplicasse buscando contribuições junto à comunidade e às empresas ou, ainda, procurando soluções criativas para burlar os orçamentos e melhor redistribuí-los segundo necessidades específicas (...). As tarefas administrativas (...) vêm absorvendo quase todo o tempo do diretor, esvaziando de conteúdo crítico e analítico suas atitudes, reduzindo-o à função de gerente, de controlador de força de trabalho e de administrador de recursos escassos. (Oliveira, 2010, pp. 141-142)

Sob este pano de fundo, a visibilidade, ora mais implícita, ora mais explícita, das desconexões semânticas ocorridas entre maior parte das narrativas dos PIE analisados e os pressupostos da agenda da educação inclusiva justificam-se pelos valores que devem informar o projeto da inclusão desenvolvido a partir da escola, precisamente, no sentido de se articular com

valores inclusivos que se referem à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito. Outros “valores inclusivos”, da mesma forma, requerem elucidação. Por exemplo, a participação diz respeito a estar com outros e a colaborar com outros. Implica engajamento ativo e envolvimento na tomada de decisões. Inclui reconhecimento e valorização de uma variedade de identidades, para que as pessoas sejam aceitas como elas são. Ao valorizar a comunidade, reconhece-se a importância do papel social da educação na criação e na manutenção de comunidades e do potencial das comunidades e das instituições educacionais de se sustentarem mutuamente. A valorização da comunidade pode envolver o desenvolvimento do sentimento de

responsabilidade por grupos maiores que a família e que a nação: a valorização da comunidade é sobre cidadania e cidadania global. A comunidade, como valor, convida ao cultivo de sentimentos de serviço público. (Ainscow, 2009, p. 19)

Porquanto, o valor da participação coletiva, em que deve assentar a gestão e liderança democráticas da escola é *conditio sine qua non* para que se faça notar a prerrogativa essencial da educação inclusiva, que terá a tradução de uma convivência humana, efetivada na base de uma atitude dialógica na busca do exercício coletivo e participativo do poder, em que os atores da comunidade educativa devem ser tomados como coautores das ações integradas em qualquer projeto de educação inclusiva, sob pena de corroer a sua predisposição para a inclusão.

CONCLUSÃO

Não obstante verificar-se presenças semânticas em todas as dimensões de análise, tal presença tende a incidir, de forma fragmentária, nos PIE onde a sua incidência se mostra mais explícita. Além disso, é também uma presença fragmentada face ao quadro geral dos PIE analisados, dado que apenas os PIE 1 e 7 apresentam incidências discursivas mais abrangentemente consentâneas com os valores do movimento da educação inclusiva.

Tratando-se os PIE de uma primeira narrativa de charneira que configura o modelo de e para a ação escolar de uma das mais importantes figuras da escola pública atual, a qual concentra, de forma absolutamente unipessoal, a liderança e o poder de autoridade sobre os demais atores escolares, torna-se absolutamente incontornável associar as prerrogativas de liderança e de gestão emanadas da figura do diretor aos pressupostos da agenda da educação inclusiva. Com a pretensão de fazer notar os rumos que as narrativas dos sete PIE assumem na sua relação com as prerrogativas da agenda da educação inclusiva, percebe-se que, de uma forma geral, a orientação discursiva decorrente dessas narrativas mostra-se demasiado tímida e superficial. Tal implica que, nessas mesmas narrativas, salvo as exceções antes sinalizadas, o argumento da inclusão não surja suficientemente clarificado e assumido nas respectivas agendas de gestão escolar dos proponentes daqueles PIE. Algo que mantém os pressupostos de partida de gestão dos candidatos a diretores em causa substancialmente distantes da causa inclusiva, mantendo-se muito mais próximos e afeitos a pronúncias gestionários focalizados em resultados, em esquemas disciplinares e de ordem escolar de feição tecnicista e implementalista, mantendo o preceito da diversidade cultural e da diferenciação curricular e pedagógica suficientemente distantes de vocábulos como escola justa, abordagem ao sucesso pela diversidade, a alegação ao mérito absoluto e democratizado, em detrimento do mérito relativo e seletivo, bem como a alusão à participação democrática nos processos de tomada de decisão sobre o modo de organizar e fazer funcionar uma escola dita inclusiva.

Portanto, assiste-se a uma confrontação entre os valores de uma agenda técnico gestonária, administrativamente instituída, de onde sobressaem os valores pretensamente neutros do mérito académico, da eficiência e eficácia da gestão escolar focadas na obtenção de resultados académicos dos alunos vislumbrados numa lógica de sobrevivência competitiva das escolas, arredando os contextos escolares a que se referem as narrativas dos PIE analisados de valores mais consistentes e consentâneos com a cultura da inclusão, como sejam a participação democrática na liderança e decisão escolar, a promoção do sucesso diferenciado, o reconhecimento de méritos distintos e desconectados do valor numérico inscrito em pauta e a assunção da diversidade de diferenças culturais, sociais e pessoais, no que concerne ao acesso e ao sucesso escolar de cada aluno.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva. Como essa tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-24). UNESCO. https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao_inclusiva/educacao_inclusiva_unesco_2009.pdf
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38,15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70, Lda.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70, Lda.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70, Lda.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bristol, L. (2015). Leading for inclusion: Transforming action through teacher talk. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 802-820. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.971078>
- Bruno, L. (2008) Gestão da educação: Onde procurar o democrático? In D. Oliveira & M. Rosar, (Orgs.). *Política e gestão da educação* (pp. 19-40). Autêntica.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. MEC. Diário da República, 1.ª série, n.º 79. <https://files.dre.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>
- Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro. MEC. Diário da República, 1.ª série, n.º 177. <https://files.dre.pt/1s/2009/09/17700/0623606237.pdf>
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – MEC. Diário da República 1.ª série, n.º 126. <https://dre.tretas.org/dre/301951/decreto-lei-137-2012-de-2-de-julho>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. MEC. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Dupriez, V. (2012). TENRET Élise. L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, (180), 144-146. 10.4000/rfp.3843
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- González, G. (2008). Diversidad e inclusión educativa, algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Lima, L. (2013). Diretor(a) de escola pública: Unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. In V. Peroni (Org.), *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação* (pp. 58-81). Liber Livro.
- Lima, L., Sá, V., & Silva, G. (2020). A centralidade do(a) diretor(a) e as suas representações sobre o governo das escolas/agrupamentos. In L. Lima, V. Sá, & L. Torres (Orgs.), *Diretores em ação* (pp. 19-70). Fundação Manuel Leão.
- Mascarenhas, C. (2013). *O ideólogo com pele de tecnocrata*. [Dissertação de Mestrado, ISCTE – IUL, Escola de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório ISCTE. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/8359/1/O%20Ide%C3%B3logo%20com%20Pele%20de%20Tecnocrata.pdf>
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Newman, J., & Clarke, J. (2012). Gerencialismo. *Educação & Realidade*, 37(2), 353-381. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?format=pdf&lang=pt>
- Oliveira, M. (2010). Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In M. Oliveira & F. Rosar (Orgs.), *Política e gestão da educação* (pp. 127-144). Autêntica.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybant, P. (1983). *Les recites de vie. Théorie et pratique*. PUF.

Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Torres, L., & Rocha, M. (2020). Uma “direção” entre margens: Escola do Vale. In L. Lima, V. Sá, & L. Torres (Orgs.), *Diretores em ação* (pp. 71-124). Fundação Manuel Leão.

Igualdade de género e inclusão: Atitudes de professores/as do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário

Gender equality and inclusion: Attitudes of 2nd and 3rd cycles of basic education and high school teachers

Rosana Silveira

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu
rosana_mfsilveira@hotmail.com

Paula Xavier

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI
paulaxavier@esev.ipv.pt

Ana Berta Alves

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu
Centro de Estudos em Educação e Inovação - CI&DEI
abalves@esev.ipv.pt

Resumo

As desvantagens colocadas pelo género e incapacidade configuram situações de dupla discriminação que justificam a adoção de uma abordagem interseccional na sua análise (Gomes et al., 2019). Neste estudo exploratório foram analisadas as atitudes de docentes dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e do Ensino Secundário relativamente à promoção da igualdade de género no âmbito da educação inclusiva. Os objetivos passaram por analisar as atitudes em relação aos papéis de género e à educação inclusiva, verificar eventuais fatores de influência e se existe relação entre ambas. A amostra é de conveniência, composta por 101 docentes dos 2.º e 3.º CEB e do Ensino Secundário com experiência com alunos/as com Necessidades Específicas. Recorreu-se a um questionário criado para o estudo que inclui uma secção destinada à caracterização sociodemográfica, a Escala de Atitudes Relativas aos Papéis de Género (Andrade, 2006, 2016) e a Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva (Silva et al., 2020). Verificou-se uma relação positiva moderada entre as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental das atitudes em relação à educação inclusiva e a valorização da divisão tradicional dos papéis de género. Conclui-se que esta temática necessita de uma maior investigação para além do investimento em formação específica sob uma perspetiva interseccional.

Palavras-Chave: género, inclusão, atitudes, professores/as.

Abstract

The disadvantages posed by gender and disability configure situations of double discrimination that justify the adoption of an intersectional approach in their analysis (Gomes et al., 2019). In this exploratory study, the attitudes of 2nd and 3rd Cycles of Basic Education and High School teachers were analyzed regarding the promotion of gender equality in inclusive education. The objectives were to analyze attitudes about gender roles and inclusive education, verifying any influencing factors and whether there is a relationship between them. The sample is of convenience, composed by 101 teachers from the 2nd CEB, 3rd CEB and High School who have experience with students with Special Needs. A questionnaire was created for this study, which includes a section for sociodemographic characterization, the Attitudes Towards Gender Roles Scale (Andrade, 2006, 2016), and the Multidimensional Scale of Attitudes Towards Inclusive Education (Silva et al., 2020). There was a moderate positive relationship between the cognitive, affective, and behavioral dimensions of attitudes towards inclusive education and the appreciation of the traditional division of gender roles. It is concluded that there is a need of further research in this theme in addition to investment in specific training from an intersectional perspective.

Keywords: gender, inclusion, attitudes, teachers.

INTRODUÇÃO

Todas as pessoas são diferentes em termos de género, idade, funcionalidade, identidade sexual, experiências de vida, entre outros fatores que influenciam o pensamento e a forma de ser e de estar. Contudo, as pessoas que não se enquadram nos padrões capacitistas impostos pela sociedade, como as mulheres com deficiência e/ou incapacidade (necessidades específicas - NE), ainda sofrem de estigmas e preconceitos que as podem levar à marginalização e exclusão escolar e social (Santos et al., 2018; United Nations Girls' Education Initiative [UNGEI], 2017).

Em Portugal, e de acordo com a literatura, tem-se vindo a evoluir nos diferentes modos de entender a posição social de homens e de mulheres, bem como na inclusão de alunos/as com NE. Contudo, apesar dos avanços promissores em incluir todas as crianças e jovens na educação, ainda há poucos estudos sobre os estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias baseadas no género que, frequentemente, podem servir como barreira à educação de raparigas com NE (Gomes et al., 2019; Santos et al., 2017).

Em geral, são vários os estudos e documentos sobre a discriminação de género e sobre a discriminação das pessoas com deficiência e/ou incapacidade, mas a abordagem integrada ou interseccional destas duas perspetivas é escassa (Clarke & Sawyer, 2014; Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género [CIG], 2017). As desvantagens colocadas pelo género e pela incapacidade denominam-se de “dupla discriminação” (Gomes et al., 2019; Haegele et al., 2018). O facto de uma pessoa ser associada, simultaneamente, a diferentes grupos pode torná-la mais vulnerável a diversas formas de preconceito e de marginalização, produzindo movimentos de opressão social e de discriminações múltiplas e acrescidas (Gillborn, 2016; Gomes et al., 2019).

De acordo com a literatura, os/as professores/as, enquanto agentes representantes de políticas organizacionais da instância escolar, são elementos transmissores de conhecimentos, valores, ideologias, educação e crenças aos/às alunos/alunas (Carlos, 2019). Os níveis escolares do 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário, este último marcado por uma complexificação das capacidades cognitivas e das competências sociais dos adolescentes onde é possível trabalhar a desconstrução de estereótipos (CIG, 2017), são anos de proximidade crescente e preparação para a transição para a vida pós-escolar, constituindo-se como uma altura em que a ponderação sobre os estereótipos e igualdade de género se poderá justificar de forma particularmente significativa (CIG, 2017; Veríssimo, 2018). Assim, no presente capítulo vão ser apresentados dados parciais de um projeto² final de mestrado que teve como objetivo geral analisar as perceções e atitudes dos/as docentes do 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário relativamente à promoção da igualdade de género no âmbito da educação inclusiva.

1. GÉNERO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao falarmos sobre o género é necessário, num primeiro momento, diferenciá-lo do conceito de sexo com que tantas vezes se confunde, embora não sejam sinónimos (CIG, 2017; Thiyagu, 2016).

De acordo com a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) (2020) e com a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG, 2017), o sexo é atribuído na altura do nascimento, através da observação dos órgãos genitais do/a bebé que, com base nas diferenças nos órgãos relacionados com a reprodução, é incluído/a numa das categorias biológicas: sexo masculino ou sexo feminino

² Silveira, R. (2020). *Igualdade de género e inclusão: Perceções e atitudes de professores/as do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu.

(ou intersexo). Por sua vez, o género trata-se de uma construção social resultante das expectativas geradas em torno do sexo biológico de pertença, remetendo para a distinção entre os papéis sociais estabelecidos nas diversas culturas que determinam o que é esperado, valorizado e até permitido numa mulher/num homem e numa menina/num menino em contextos específicos (CIG, 2017; Kronbauer & Schwertner, 2018; Thiyagu, 2016; Zauli et al., 2015).

A abordagem da igualdade de género não pretende veicular que os homens e as mulheres são iguais, sem mais, pelo contrário, foca-se na compreensão das suas diferenças (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima [APAV], 2019; Baticã, 2015). Deste modo, podemos definir igualdade de género como o tratamento justo e imparcial de todas as pessoas ao nível das oportunidades, do acesso a recursos, benefícios ou serviços, bem como igualdade de tratamento ou tratamento diferenciado para compensar os desequilíbrios nos direitos e obrigações entre homens e mulheres (APAV, 2019; Thiyagu, 2016). Trata-se, portanto, da valorização igualitária de todos os seres humanos no livre desenvolvimento das suas capacidades pessoais e realização das suas próprias escolhas, independentemente dos papéis tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres (CIG, 2017; Thiyagu, 2016; Xavier et al., 2014).

As questões relativas ao género e à cidadania fazem parte do nosso quotidiano, desde crianças e jovens e, naturalmente, do contexto escolar (CIG, 2017). No entanto, esta temática, muitas vezes, é desvalorizada (McConnachie, 2017), sendo o legado do passado uma distribuição desigual das capacidades e competências adquiridas através da educação (CIG, 2017; McConnachie, 2017).

Tradicionalmente, as instituições e estruturas educacionais tendem a refletir as estruturas de poder e hierarquias centradas no homem, ou seja, tendem a ser dominadas pelo pensamento masculino (McConnachie, 2017). Estas estruturas acabam, assim, muitas vezes, por reforçar os papéis e estereótipos tradicionais de género, contribuindo para perpetuar as desigualdades de género nas gerações de crianças em idade escolar (Clarke & Sawyer, 2014; UNGEI, 2017).

Estas questões têm principal relevância na etapa da adolescência, pois, nesta fase, em contraste com as características do pensamento infantil, os e as adolescentes são mais capazes de lidar com conceitos abstratos, relativos a grandes categorias sociais, como grupos, comunidades e sociedades, são capazes de estabelecer relações com outras pessoas com base na empatia e também têm uma maior capacidade para pensar e refletir sobre os seus próprios pensamentos e ponderar sobre diversos pontos de vista das outras pessoas (CIG, 2017). No entanto, como as perceções dos e das adolescentes refletem os padrões e normas estabelecidos na construção histórica da sociedade, influenciados pela escola, família, ambientes coletivos e sociais, torna-se fundamental, nesta fase de descobertas e de transformações biológicas e psicossociais, que as questões de género sejam tratadas sem preconceitos em prol do desenvolvimento de uma autonomia crítica que promova a tomada de decisão reflexiva e informada (APAV, 2019; CIG, 2017).

Apesar das evidências científicas indicarem que há dados suficientes que demonstram que o género é uma questão importante a ter em conta na educação de crianças e jovens com deficiência e/ou incapacidade, continuam a ser escassas as políticas e sobretudo os programas que abordam especificamente estas singularidades e as respetivas repercussões ao nível das necessidades educacionais (Clarke & Sawyer, 2014; Rosa, 2017; United Nations Women, 2018). Sem este foco combinado entre a educação inclusiva para crianças com NE e uma perspetiva de género, as raparigas com deficiência e/ou incapacidade continuarão a estar expostas a situações de dupla discriminação (Gomes et al., 2019; Haegele et al., 2018), facto para o qual alerta, aliás, o artigo 6.º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 (Assembleia Geral das Nações Unidas, 2006), ratificada por Portugal em 2009.

Os impactos dessa dupla discriminação fazem-se sentir em áreas tão diversas como o acesso a cuidados de saúde, educação sexual e informação sobre direitos, proteção contra abusos e violência, orientação vocacional e oportunidades na transição para a vida adulta (Humphrey, 2016; UNGEI, 2017).

Reconhecendo a influência e o papel que os contextos poderão (ou não) ter nesta transformação, é fundamental analisar as atitudes dos/das professores/as no que respeita à inclusão de alunos e alunas com NE, uma vez que desempenham um papel privilegiado na transmissão de saberes e valores (Saavedra & Silva, 2015). Esta reflexão encontra-se no ponto seguinte.

2. ATITUDES DOS/AS PROFESSORES/AS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO E AO GÉNERO

De acordo com Saavedra e Silva (2015), as atitudes e expectativas dos/das professores/as quanto à conduta dos/as alunos/as na escola, também acabam por reproduzir comportamentos e ideias estereotipadas. Os professores e as professoras como recetores das políticas organizacionais da instância escolar, para além de estarem sujeitos a políticas educativas, têm de seguir um programa curricular, bem como selecionar manuais e materiais que são, também eles, transmissores de ideologias e crenças (Carlos, 2019).

As atitudes dos/as professores/as são um dos principais fatores que afetam o sucesso da educação inclusiva (Orakci et al., 2016). Assim, as atitudes positivas em relação a práticas educacionais inclusivas afetam a educação de uma forma positiva e, pelo contrário, as atitudes e práticas negativas afetam de forma negativa a inclusão dos/as alunos/as com NE (Orakci et al., 2016). De acordo com Silva et al. (2020) para que os/as professores/as sejam capazes de dar uma resposta adequada às diversas necessidades e potencialidades de todos/as os/as alunos/as, é necessário estudar e analisar as suas atitudes nas dimensões cognitiva, afetiva e comportamental de modo a identificar quais os fatores que as influenciam.

Por outro lado, também de acordo com a literatura, os/as professores/as e outros/as técnicos/as da educação evidenciam algum desconhecimento do que hoje se entende por género (Kronbauer & Schwertner, 2018). É comum a confusão e distorção conceitual nos significados atribuídos aos termos sexo, género e igualdade de género, sendo confundidos, por exemplo, com a orientação sexual e com o desejo (Prates, 2014; Rosa, 2017). Não sendo a educação um processo neutro, de forma implícita e até mesmo inconsciente são transmitidos valores, crenças e convicções aos alunos e às alunas nas escolas seja quanto à igualdade de género, seja quanto a outras temáticas como a deficiência e incapacidade que importa, por isso, analisar (Humphrey, 2016; Prates, 2014; Rosa, 2017). É fundamental que a formação de professores/as e outros/as profissionais da comunidade escolar contemple as questões de género e de inclusão (Groff et al., 2016; Humphrey, 2016; Kronbauer & Schwertner, 2018; Rosa, 2017). Um/a professor/a que não tem formação e conhecimentos relacionados com estas questões, muito dificilmente será capaz de transmiti-los e implementá-los em sala de aula (Bergano, 2015; Fernandes & Cardim, 2018).

De forma geral, para além das lacunas na preparação e de formação especializada dos/as professores/as para a abordagem da temática da igualdade de género (Prates, 2014; Rosa, 2017), também se verifica um conhecimento escasso no que respeita às suas perceções em torno da inclusão de alunos/as com NE segundo uma perspetiva de género (Humphrey, 2016).

Face ao exposto, este estudo pretende trazer algum contributo a este nível, tendo como objetivos:

i) Analisar as atitudes de docentes dos 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário no que respeita aos papéis de género;

- ii) Analisar as atitudes de docentes dos 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário no que respeita à inclusão/educação inclusiva;
- iii) Verificar se as atitudes dos/as docentes dos 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário sobre os papéis de género e educação inclusiva variam em função de variáveis como o género, idade, grau de formação académica, nível de ensino em que exerce funções e formação especializada;
- iv) Verificar se existe relação entre as atitudes em relação aos papéis de género e à educação inclusiva.

3. METODOLOGIA

Atendendo ao estado de arte e objetivos, trata-se de um estudo exploratório, de natureza quantitativa.

Participantes

A amostra foi de conveniência, tendo-se recorrido à técnica de amostragem “bola de neve” (*snowball sampling*) (Coutinho, 2019).

Os/as participantes deste estudo são 101 docentes com experiência profissional em diferentes níveis de ensino, nomeadamente os 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário. Foi definido como critério de inclusão na amostra que todos os professores e professoras tivessem obrigatoriamente experiência com alunos e/ou alunas com NE em pelo menos um dos níveis de ensino referidos anteriormente.

A maioria dos/as participantes (81.2%) são do género feminino. As idades variam entre os 26 e os 65, sendo a média 45.37 (± 8.62) e a faixa predominante os 36-46 anos (45.5%). Relativamente à formação académica, 57 (56.4%) completaram o 1.º Ciclo de Estudos (Bacharelato, Pós-graduação e Licenciatura) e 44 (43.6%) o Mestrado/ Doutoramento (para efeitos de análise estatística, foram agregados no 2.º Ciclo de Estudos). Relativamente ao nível em que exercia funções na altura do estudo, 28 (27.7%) assinalaram o 2.º CEB, 35 (34.7%) o 3.º CEB, 27 (26.7%) o Ensino Secundário e 11 (10.9%) responderam “outro”. Ressalve-se que estes participantes foram considerados nas análises porque tinham indicado noutra parte do questionário sociodemográfico ter experiência com alunos/as com NE nos níveis de ensino em foco. No que respeita ao tipo de estabelecimento de ensino onde lecionavam, destaca-se o público ($n=87$; 86.1%). Quanto à formação especializada em Educação Especial, 66 participantes (65.3%) responderam não a possuir. Esta tendência manteve-se e acentuou-se nas respostas relativas à formação especializada em Igualdade de Género, com 93 participantes (92.1%) a referirem não a deter.

Na Tabela 1 encontra-se sistematizada a caracterização dos participantes no estudo.

Tabela 1*Caracterização sociodemográfica da amostra dos/as professores/as (n = 101)*

Característica	n	%
<i>Género</i>		
Feminino	82	81.2
Masculino	18	17.8
Outro	1	1.0
<i>Idade</i>		
25-35	11	10.9
36-46	46	45.5
47-57	35	34.7
58-68	9	8.9
<i>Grau de formação académica</i>		
1.º Ciclo de Estudos	57	56.4
2.º Ciclo de Estudos	44	43.6
<i>Nível de ensino em que exercia funções</i>		
2.º CEB	28	27.7
3.º CEB	35	34.7
Ensino Secundário	27	26.7
Outro	11	10.9
<i>Tipo de estabelecimento de ensino</i>		
Cooperativo	2	2.0
Público	87	86.1
Privado	10	9.9
Outro	2	2.0
<i>Formação especializada</i>		
Educação Especial (sim/não)	35/66	34.7/65.3
Igualdade de Género (sim/não)	8/93	7.9/92.1

Instrumentos de recolha de dados

Para a operacionalização do estudo, utilizaram-se os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Questionário sociodemográfico construído para o efeito;
- Escala de Atitudes Relativas aos Papéis de Género, adaptada e validada para Portugal por Andrade (2006, 2016). Esta escala é constituída por dois fatores: fator 1 - “atitude de valorização da divisão tradicional dos papéis de género” (13 itens) - e fator 2 - “atitude de valorização da divisão igualitária dos papéis de género” (7 itens). Em relação à consistência interna, Andrade (2006, 2016) obteve valores de alpha de Cronbach de .79 para o fator 1 e de .68 para o fator 2. Este último, apesar de não ser muito elevado é próximo de .70, sendo considerado suficiente para efeitos de comparação de grupos (Andrade, 2006, 2016);
- Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva (Silva et al., 2020). Esta escala é constituída pelas dimensões afetiva, cognitiva e comportamental (6 itens cada). Em

relação à consistência interna, o teste alfa de Cronbach demonstra a confiabilidade de .72 na dimensão afetiva, .54 na dimensão cognitiva e .84 na dimensão comportamental Silva et al. (2020).

Os dados foram recolhidos *online*, tendo-se recorrido ao *Google Forms*. A participação no questionário foi antecedida de consentimento informado.

Técnicas de análise de dados

Os dados foram analisados recorrendo ao programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para o Windows (versão 27, IBM SPSS, Chicago, IL). A análise envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e desvios-padrão), análise de fidelidade com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach e técnicas de estatística inferencial, tendo-se recorrido ao teste da ANOVA multivariada (MANOVA) e ao coeficiente de correlação de *Pearson*, de acordo com os objetivos do estudo e estando cumpridos os pressupostos necessários à utilização de técnicas paramétricas. O nível de significância foi $p \leq .05$.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Atitudes dos/as docentes em relação aos papéis de género

Tal como podemos constatar na Tabela 2, as médias do fator (1), relativo à valorização da divisão tradicional dos papéis de género, e do fator (2), relativo à valorização da divisão igualitária das funções de género, são, respetivamente, 46.03 (± 5.67) e 24.67 (± 3.01). Ressalve-se que as médias não são comparáveis atendendo à diferença do número de itens em cada fator. Contudo, apresentam valores próximos das respetivas pontuações máximas (Tabela 2), o que parece sugerir alguma inconsistência no posicionamento em relação aos papéis de género. Comparativamente ao estudo de Andrade (2006, 2016), o alfa de Cronbach é mais elevado no fator 1, mas um pouco mais baixo no caso do fator 2 (Tabela 2).

Tabela 2

Resultados das atitudes dos/as docentes em relação aos papéis de género

	Mín.	Máx.	M	DP	Alfa
Divisão tradicional dos papéis de género	13.00	52.00	46.03	5.67	.862
Divisão igualitária das funções de género	7.00	28.00	24.67	3.01	.641

Atitudes dos/as docentes em relação aos papéis de género

Relativamente aos resultados obtidos nas atitudes em relação à Educação Inclusiva, tal como podemos constatar na Tabela 3, a média da dimensão cognitiva foi 28.55 (± 5.15), a média da dimensão afetiva 26.67 (± 6.58) e a média da dimensão comportamental 30.52 (± 8.05). Os valores obtidos nas três dimensões são significativamente superiores ao ponto médio das escalas (21), $p < .001$, o que significa que os/as participantes têm atitudes positivas em relação à educação inclusiva (Silva et al., 2020). Os valores do alfa de *Cronbach*, em todas as dimensões, são mais elevados do que os encontrados por Silva et al. (2020) (Tabela 3).

Tabela 3*Resultados das atitudes dos/as docente em relação à Educação Inclusiva*

Dimensão	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>	Alfa
Cognitiva	6.00	36.00	28.55	5.15	.692
Afetiva	6.00	36.00	26.67	6.58	.833
Comportamental	6.00	36.00	30.52	8.05	.974

Análises inferenciais

Foram ainda realizadas análises estatísticas inferenciais com recurso ao teste da ANOVA multivariada (MANOVA) e ao coeficiente de correlação de *Pearson*. Com respeito ao primeiro, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos/as docentes dos 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário sobre os papéis de género e educação inclusiva em função do género, idade, grau de formação académica, nível de ensino e ter ou não formação especializada em Educação Especial (a diferença muito acentuada entre o número de participantes que tinham/não tinham formação especializada em Igualdade de Género não tornou viável a realização dessa análise).

Os coeficientes de correlação de *Pearson* entre as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental das atitudes em relação à educação inclusiva e as atitudes em relação à valorização da divisão tradicional e igualitária dos papéis de género são estatisticamente significativos, exceto no caso da associação entre a dimensão afetiva e a divisão igualitária dos papéis de género, sendo positivos e moderados a fracos (Tabela 4).

Tabela 4*Correlação entre as atitudes em relação à igualdade de género e à inclusão/educação inclusiva.*

	Divisão tradicional dos papéis de género	Divisão igualitária dos papéis de género
Cognitiva	.453**	.258**
Afetiva	.312**	.094
Comportamental	.340**	.215*

* $p < .05$ ** $p < .01$

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados obtidos na Escala de Atitudes Relativas aos Papéis de Género (Andrade, 2006, 2016) sugerem alguma inconsistência no posicionamento dos/as participantes a este nível. Por outro lado, os resultados da Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva (Silva et al., 2020) evidenciam atitudes positivas. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função do género, idade, grau de formação académica, nível de ensino e ter ou não formação especializada em Educação Especial. Apesar dos valores moderados (entre .30 e .49), verificou-se uma associação positiva e significativa entre as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental das atitudes em relação à educação inclusiva e a valorização da divisão tradicional dos papéis de género, ainda que também se tenham verificado correlações positivas,

mas fracas, entre as referidas dimensões cognitiva e comportamental (mas não na afetiva) e a valorização da divisão igualitária dos papéis de género.

Analisados de forma agregada, os resultados deste estudo exploratório parecem estar em linha com a necessidade identificada na literatura de se adotar uma análise e abordagem da educação inclusiva complementada com uma perspetiva de género (Gillborn, 2016; Gomes et al., 2019), atendendo ao peso que esta variável tem na educação de crianças e jovens com deficiência e/ou incapacidade (Clarke & Sawyer, 2014; Rosa, 2017; United Nations Women, 2018; UNGEI, 2017) e ao facto das atitudes dos/as professores/as serem um dos principais fatores que afetam o sucesso da educação inclusiva (Orakci et al., 2016). Mesmo com a ressalva da larga maioria dos participantes (92.1%) não ter formação específica sobre Igualdade de Género, mas também por isso (Prates, 2014; Rosa, 2017), os resultados deixam em aberto a possibilidade da formação dos/as docentes na área da educação especial não estar, por si só, a cobrir os desafios singulares vividos por estes/as alunos/as associados às questões de género.

Não sendo a educação, como já referido, um processo neutro em termos de valores e crenças, seja em relação à igualdade de género, seja em relação à situação das pessoas com deficiência e/ou incapacidade, e particularmente as raparigas e as mulheres (Humphrey, 2016; Prates, 2014; Rosa, 2017), é fundamental que a formação inicial e contínua dos/as professores aposte de forma explícita na compreensão das intersecções entre género e deficiência e/ou incapacidade, para que desta forma possam desenvolver um sentido crítico sobre os seus próprios estereótipos e, assim, dar o seu contributo através de práticas que apoiam a construção de uma sociedade mais justa para todos/as (Bergano, 2015; Fernandes & Cardim, 2018).

Ao longo do nosso trabalho encontramos algumas limitações que implicam cautela na generalização das conclusões. Uma das principais limitações refere-se à predominância de mulheres na amostra, que deve ser considerada na análise das diferenças em função do género nas atitudes em relação à educação inclusiva e à igualdade de género. Deste modo, em estudos posteriores, será importante obter o mesmo número (ou aproximado) de participantes do género masculino e feminino para assim ser possível realizar as comparações de forma mais rigorosa. Outro aspeto que importa salientar prende-se com os riscos associados à utilização de um questionário *online*.

Ainda no que respeita a pistas para trabalhos futuros, seria interessante conhecer as perceções e atitudes de professores/as de outros níveis de ensino, assim como de outros intervenientes do processo educativo, das famílias, bem como dos elementos pertencentes às mais diversas organizações, principalmente das instituições com ação na promoção da igualdade de género e inclusão.

É urgente produzir um maior número de estudos tendo em conta as questões de género no âmbito da educação inclusiva. Não podemos continuar a analisar estas duas temáticas como se dois problemas diferentes e isolados se tratassem, pois nós, os seres humanos, somos apenas um/a, abarcando diversas características que nos podem colocar em situação de vantagem ou em desvantagem.

REFERÊNCIAS

- Andrade, C. (2006). *Antecipação da conciliação dos papéis familiares e profissionais na transição para a idade adulta: Estudo diferencial e intergeracional* [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/41636>
- Andrade, C. (2016). Adaptation and factorial validation of the attitudes toward gender roles scale. *Paidéia*, 26(63), 7-14. <https://doi.org/10.1590/1982-43272663201602>
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (2006). Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, ratificada por Portugal em 2009.
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (2019). *Guia para as famílias: Sensibilizar e educar para a igualdade de género*. APAV. https://apav.pt/publiproj/images/yootheme/PDF/Guia_Familias_Sensibilizar_Educar_Igualdade_Genero.pdf
- Bergano, S. (2015). A promoção da igualdade de género no trabalho como tarefa educativa. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 7, 45-49. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.07.526>
- Carlos, B. (2019). *A educação para a (des) igualdade de género: O papel da educação na (re) produção dos estereótipos de género* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/89283/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Beatriz%20Carlos%20%28vers%C3%A3o%20revista%29.pdf>
- Clarke, D., & Sawyer, J. (2014). *Girls, disabilities and school education in the east Asia Pacific region*. United National Girls Education Initiative.
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. (2017). *Conhecimento, género e cidadania no ensino secundário*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Coutinho, C. (2019). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Almedina.
- Fernandes, I., & Cardim, S. (2018). Percepção de futuros docentes portugueses acerca da sub-representação feminina nas áreas e carreiras científico-tecnológicas. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844183907>
- Ferreira, S. (2012). *Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais* (2.ª ed.). Psicosoma.
- Gillborn, D. (2016). Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism: Race, class, gender, and disability in education. *Qualitative Inquiry*, 21(3), 277-287.
- Gomes, R., Lopes, P., Gesser, M., & Toneli, M. (2019). Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. *Revista Estudos Feministas*, 27(1), 1-13. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n148155>
- Groff, A., Maheirie, K., & Mendes, P. (2016). A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(2), 1431-1444.
- Haegele, J., Yessick, A., & Zhu, X. (2018). Females with visual impairments in physical education: Exploring the intersection between disability and gender identities. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 89(3), 298-308. 10.1080/02701367.2018.1484067
- Humphrey, M. (2016). *The intersectionality of poverty, disability, and gender as a framework to understand violence against women with disabilities: A case study of South Africa* [Dissertação de mestrado, Clark University]. Clark Digital Commons. https://commons.clarku.edu/idce_masters_papers/36/
- Kronbauer, H., & Schwertner, S. (2018). Conversando sobre género em uma escola de educação infantil: Percepções dos educadores. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 19(1), 73-81. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2018v19n1p73-81>

- McConnachie, C. (2017). Equality and unfair discrimination in education. In F. Veriava, A. Thom & T. Hodgson (Org.), *Basic education rights handbook: Education rights in South Africa* (pp. 91-104). SECTION27.
- Orakci, S., Aktan, O., Toraman, C., & Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 106-122.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020). *Linhas de orientação para a prática profissional OPP: linhas de orientação para a prática profissional no âmbito da intervenção psicológica com pessoas LGBT*. linhasorientacao_lgbtq.pdf (ordemdospsicologos.pt)
- Prates, M. (2014). *Educação para a igualdade de género: Um estudo de caso numa instituição de educação de infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6134/1/M%C3%B3nica%20Prates.pdf>
- Rosa, V. (2017). *A igualdade de género sob a perspectiva de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental em três escolas da rede municipal de ensino de UBERABA-MG* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10718/1/DM_VanessaRosa_2017.pdf
- Saavedra, L., & Silva, P. (2015). Enquadramento teórico: Género e conhecimento. In T. Pinto, Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., Silva, M., Silva, P., Tavares, T., & Prazeres, V. (Eds.), *Guião de educação género e cidadania: 3º Ciclo do ensino básico* (pp. 13-79). CIG.
- Santos, M., Júnior, L., Marques, A., & Santos, E. (2018). Educação, diversidade e inclusão: Concepções de pedagogos(as) do município de Arapiraca. *Anais V Congresso Nacional de Educação*, Brasil. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47203>
- Santos, M., Picalho, I., Galinha, S., & Silva, F. (2017). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino secundário: As atitudes dos encarregados de educação de alunos sem NEE e com NEE. *Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 163-174. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v5.i1.14486>
- Silva, J. (2020). A sombra da discriminação e as barreiras de género no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade. *Revista Educação Especial*, 33, 1-24. <https://doi.org/10.5902/1984686X38311>
- Silva, R., Teixeira, J., Corredeira, R., Vilhena, E., & Bastos, T. (2020). The attitudes of pre-service physical education teachers towards the inclusion of students with disabilities. *Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência*, 6(6), 59-65.
- Thiyagu, K. (2016). *Gender, school, society and inclusive school*. <https://www.bdu.ac.in/cde/docs/ebooks/B-Ed/II/GENDER,%20SCHOOL,%20SOCIETY%20AND%20INCLUSIVE%20SCHOOL.pdf>
- United Nations Girls' Education Initiative. (2017). *Still left behind: Pathways to inclusive education for girls with disabilities*. Leonard Cheshire Disability. <https://www.ungei.org/publication/still-left-behind>
- United Nations Women. (2018). *The empowerment of women and girls with disabilities towards full and effective participation and gender equality*. UN Women. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2018/12/the-empowerment-of-women-and-girls-with-disabilities>
- Veríssimo, M. (2018). *O papel da escola na transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/13571>
- Xavier, C., Rodrigues, P., & Saraiva, S. (2014). *Igualdade +: Qualidade e igualdade em contexto escolar*. Associação Humanitária de Mulheres Empreendedoras.
- Zauli, A., Souza, J., Sales, C., Tadaiesky, L., & Rocha, C. (2015). *Reflexões sobre a diversidade e género*. Edições Câmara.

Perturbação do Espectro do Autismo: contributos para a avaliação/intervenção na comunicação e interação social³

Autism Spectrum Disorder: contributions to the assessment/intervention of communication and social interaction

Soraia Santos

Terapeuta da fala
soriasantos1991@gmail.com

Sara Felizardo

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

Anabela Carvalho

Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Instituto Politécnico de Viseu
anabela.cruz.carvalho@gmail.com

Esperança Ribeiro

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

Resumo

O *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – DSM-5 situa a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) no grupo das dificuldades do neurodesenvolvimento, sendo caracterizada por défices persistentes ao nível da comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Das características marcantes da PEA destacam-se as dificuldades ao nível da linguagem e dos comportamentos comunicativos que podem ser identificados ainda em idade pré-escolar, permitindo definir estratégias de intervenção ajustadas e estruturadas em função do perfil de desempenho da criança. No presente capítulo, é nosso propósito fazer uma sistematização de diferentes dimensões de análise da PEA, desde a conceptualização e caracterização de indicadores de comunicação, linguagem, interação social, padrões de comportamento e interesses, até à abordagem de aspetos do processo de avaliação/ intervenção. Neste âmbito, será feita uma resenha de diferentes tipologias de instrumentos de diagnóstico e de avaliação de competências linguísticas, cognitivas e funcionais disponíveis em Portugal, em especial os que poderão ser usados ainda em idade pré-escolar. Finalizaremos com a apresentação de algumas orientações para a intervenção precoce na PEA.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo, avaliação, intervenção, comunicação, linguagem, interação social.

Abstract

The *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* - DSM-5 places Autism Spectrum Disorder (ASD) in the group of neurodevelopmental disorders, characterized by persistent deficits in social communication and restricted and repetitive patterns of behavior, interests or activities. Of the outstanding characteristics of ASP, we highlight difficulties in terms of language and communicative behaviors that can be identified even at preschool age, allowing the definition of intervention strategies adjusted and structured according to the child's performance profile. In this chapter, it is our purpose to systematize the different dimensions of ASD analysis, from the conceptualization and characterization of indicators of communication, language, social interaction, patterns of behavior and interests, to the approach of aspects of the evaluation/intervention process. In this context, a review will be made of different typologies of diagnostic and assessment tools for linguistic, cognitive, and functional skills available in Portugal, especially those that can still be used at preschool age. We will end with the presentation of some guidelines for early intervention in ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, assessment, intervention, communication, language, social interaction.

³ Este capítulo resulta do Trabalho Projeto em Educação Especial, no âmbito do mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, intitulado “Proposta de uma escala de avaliação da comunicação, interação social e linguagem na Perturbação do Espectro do Autismo: contributo para uma melhor intervenção”.

INTRODUÇÃO

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é considerada, na última edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5* (American Psychiatric Association [APA], 2013), uma perturbação grave do neurodesenvolvimento, não obstante ter surgido pela primeira vez associada ao diagnóstico de esquizofrenia e psicose da infância (Evans, 2013). Assim, a PEA integra um grupo de perturbações caracterizadas por um elevado grau de complexidade na intervenção e na avaliação devido, sobretudo, ao comprometimento de diversas áreas do desenvolvimento do indivíduo (Volkmar et al., 2004). Segundo o DSM-5, os critérios de diagnóstico de PEA organizam-se em dois grupos, sendo um deles marcado por défices persistentes ao nível da comunicação e interação social e o outro por padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos (APA, 2013). Dada a heterogeneidade que caracteriza a PEA, a forma como se manifesta e as suas características desenvolvimentais são diferentes em cada indivíduo. Deste modo é possível observar sujeitos que apresentam comportamentos sociais de total isolamento, comparativamente a outros com uma interação social mais ativa, embora com algumas limitações. No que concerne às competências comunicacionais, estas podem variar desde uma ausência de discurso verbal oral até à presença de um discurso fluente, ainda que com especificidades sobretudo a nível pragmático (Peixoto & Varela, 2009). As primeiras manifestações deste quadro clínico surgem, na maioria dos casos, em idades precoces (Rosenbaum & Gabrielsen, 2019) e estão, muitas vezes, relacionadas com alterações ao nível da comunicação (Peixoto & Varela, 2009). A aquisição e desenvolvimento atípico das competências linguísticas e comunicacionais que as crianças com PEA evidenciam são, de facto, uma das características mais distintivas desta perturbação.

Devido às particularidades da PEA, o processo de avaliação e o delineamento do plano de intervenção devem ser bastante minuciosos, rigorosos e específicos, sendo fundamental a existência de uma equipa multidisciplinar. Um dos passos primordiais de cada profissional envolvido, independentemente da sua formação, será o contributo para a avaliação do indivíduo, neste caso da criança, com recurso a instrumentos devidamente estudados e psicometricamente validados. Os seus resultados permitem ao profissional realizar o encaminhamento necessário da criança para serviços específicos, bem como delinear planos de intervenção individualizados. É fundamental que este processo ocorra em idades precoces, de forma a dar início a uma intervenção atempada (Cossio et al., 2018). Sabe-se que a infância representa uma etapa de maior plasticidade cerebral e potencial de aprendizagem e, por isso, devem ser proporcionadas condições favoráveis ao seu desenvolvimento (Rogers & Dawson, 2014). Neste sentido, ao iniciar uma intervenção o mais precoce possível na PEA, criam-se oportunidades para minimizar as dificuldades que caracterizam esta perturbação utilizando avaliações transdisciplinares e programas individualizados transversais aos demais contextos em que a criança e família estão inseridos (Cossio et al., 2018). Planear uma intervenção individualizada e centrada nas particularidades de cada criança com PEA requer uma avaliação criteriosa das suas dificuldades e competências.

1. PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO

Contextualização e critérios de diagnóstico

Desde 1911, altura em que o termo autismo surgiu pela primeira vez, o diagnóstico e os respetivos critérios têm sido alvo de mudanças significativas. Eugen Bleuler foi o investigador pioneiro que começou a associar o conceito a pacientes com diagnóstico de esquizofrenia e psicoses (Evans, 2013; Gyawali & Patra, 2019). Mais tarde, Kanner (1949) desenvolveu um estudo que envolveu um grupo de crianças com comportamentos, interesses e alterações particulares às quais atribuiu o diagnóstico de autismo infantil. Apesar de o autor reconhecer a variabilidade individual no diagnóstico, identificou algumas características que os assemelhavam: a incapacidade de se relacionarem com os outros e o isolamento social, a dificuldade extrema à mudança, os medos, rotinas e interesses singulares, o défice no uso da comunicação e linguagem, as alterações ao nível da fala e incapacidade em realizar comportamentos de imitação (Kanner, 1943). Na mesma altura, Asperger estudou um grupo de jovens rapazes com bom nível intelectual e elevadas competências linguísticas e cognitivas, mas com dificuldades de relacionamento social, interesses restritos e obsessivos (Gyawali & Patra, 2019) que diagnosticou de psicopatia autista na infância (Cumine et al, 2006). Não obstante esta nomenclatura bastante similar, a literatura sustenta que nenhum dos autores tinha conhecimento do trabalho do outro (Frith, 1991, cit. por Araújo, 2014).

Em 1952, a *American Psychiatric Association* desenvolve a primeira edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-I) onde o autismo é classificado com a denominação de “*Schizophrenic reaction, childhood type*” (Gyawali & Patra, 2019). A versão seguinte do Manual, o DSM-II, em 1968, manteve a descrição anterior, porém incluiu os casos cujos sintomas esquizofrénicos se manifestavam antes da puberdade, (e.g. imaturidade e inadequação do desenvolvimento, comportamento atípico autista e de isolamento).

O DSM-III, em 1980, foi um marco importante na evolução do conceito de autismo. Até então, acreditava-se que o facto de o autismo ser considerado um sintoma psicótico se devia às semelhanças fenomenológicas com a psicose (Naguy & Naguy, 2018). Dada a evidência biológica do autismo, este é separado do diagnóstico de esquizofrenia infantil e considerado como quadro clínico denominado de “autismo infantil” (Gyawali & Patra, 2019). Em 1980, Lorna Wing, partindo do trabalho de Asperger, introduz a ideia de Síndrome de Asperger e vem contrariar a descrição sobre o termo autismo que havia sido desenvolvida até à época (Grollier et al., 2016). A comunicação de Asperger foi originalmente escrita na língua alemã, no final da Segunda Guerra Mundial, razões pelas quais obteve uma audiência limitada (Cumine et al., 2006). O autor propôs o termo “*Psicopatias Autistas na Infância*” para descrever um grupo de jovens com dificuldades consideráveis ao nível das relações interpessoais, utilização social da linguagem, assim como compreender e utilizar gestos e expressões faciais. Paralelamente a estas dificuldades, Asperger também identificou características positivas, nomeadamente, um nível de pensamento independente elevado e aptidões para atividades específicas. No entanto, a sua investigação só foi dada a conhecer no início dos anos 80, altura em que foi traduzida da língua alemã para a língua inglesa pela primeira vez e mencionada por Lorna Wing na sua pesquisa sobre o autismo (Cumine et al., 2006). A designação “*Psicopatia Autista*”, proposta por Asperger, foi substituída por “*Síndrome de Asperger*” uma vez que o termo inicial era encarado de forma negativa.

Wing (1980), ao dedicar-se a esta problemática, agregou um conjunto de dificuldades semelhantes a estas crianças, como fator comum da perturbação de autismo, designado como a tríade de Lorna Wing: *i*) perturbações na interação social; *ii*) perturbações na comunicação e linguagem, e *iii*) interesses limitados, rígidos ou repetitivos. Wing e Gould (1979), num estudo

epidemiológico realizado com cerca de 35.000 crianças, verificaram que um grupo alargado da amostra não se enquadrava na descrição realizada por Kanner; no entanto, manifestavam dificuldades significativas na tríade. Com base neste pressuposto criaram o conceito “Espectro do Autismo” que permitiu, partindo desta tríade, uma definição mais lata do autismo (Cumine et al., 2006). Em 1990, surge então a versão posterior do DSM (DSM-IV) que acrescenta o diagnóstico de Síndrome de Asperger como resultado de várias investigações.

Na mais recente edição do manual DSM-5, publicada em 2013, a PEA passa a ser considerada um subgrupo das perturbações do neurodesenvolvimento e a Síndrome de Asperger é eliminada (APA, 2013; Grollier et al., 2016). A tríade clínica, que fazia parte da definição de PEA na DSM-IV, é reduzida para dois critérios na versão atual. Os défices na interação social e comunicação passam a englobar apenas um único critério designado como défices na comunicação social (Reis et al, 2016). Em relação ao espectro, não são reconhecidas diferentes categorias de diagnóstico, apenas uma variação, mais ou menos contínua, desta perturbação (Lobar, 2015).

Reis et al. (2016) refere que são vários os argumentos que defendem e sustentam a definição da PEA na mais recente versão do DSM-5 (APA, 2013). Entre eles destacam-se: *i)* o facto de a interação social e a comunicação constituírem um único critério fará com que sejam consideradas de forma mais precisa, atendendo a especificidades ambientais e contextuais; *ii)* uma vez que a PEA é definida por um conjunto de sinais e sintomas (comuns a todas as perturbações), esta será melhor explicada por uma única categoria de diagnóstico podendo ser adaptada a casos singulares abrangendo um conjunto de especificadores e perturbações associadas; *iii)* as dificuldades ao nível da linguagem não são específicas da PEA nem generalizáveis a toda a população com PEA e *iv)* a inclusão de défices ao nível sensorial como subdomínio no critério de padrões restritos e repetitivos ao nível do comportamento, interesses ou atividades. Contudo, esta nova proposta apresentada no DSM-5 (APA, 2013) também tem criado alguma controvérsia entre autores, sobretudo no que concerne a dois aspetos específicos: a junção dos défices da comunicação e interação social constituindo um único critério; e a eliminação de diagnósticos categoriais, sobretudo em relação à Síndrome de Asperger (Reis et al., 2016). Alguns autores defendem que a designação desta síndrome é válida na prática, uma vez que estes indivíduos, tendo em consideração as suas competências, respondem de uma forma mais favorável a diferentes tipos de intervenção do que as utilizadas por pessoas com outro tipo de perturbação dentro do espectro (Parellada, 2020).

Segundo o DSM-5 (APA, 2013), as perturbações do neurodesenvolvimento correspondem a alterações neurobiológicas do desenvolvimento típico da criança com início no período de desenvolvimento. Estas perturbações manifestam-se desde muito cedo no desenvolvimento, ainda antes da entrada da criança no 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentando características que passam por défices ao nível do desenvolvimento, com repercussões no funcionamento pessoal, social, académico e ocupacional. Estes défices podem variar entre limitações muito particulares no que concerne à aprendizagem ou controlo de funções executivas, até défices globais ao nível da inteligência ou capacidades sociais. Deste grupo de perturbações fazem parte a Incapacidade Intelectual (ou Perturbação do Desenvolvimento Intelectual), as Perturbações da Comunicação, a Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção (PHDA), as Perturbações do Neurodesenvolvimento Motor, a Perturbação de Aprendizagem Específica e a PEA (APA, 2013).

A PEA é caracterizada por défices persistentes ao nível da comunicação social recíproca e interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2013; Batool & Ijaz, 2015). Embora as pesquisas apontem para fatores causais

biológicos, neurológicos e/ou genéticos, a PEA é definida e diagnosticada tendo por base uma sintomatologia comportamental (Ward et al, 2016).

Segundo os critérios do DSM-5 os sintomas, que implicam a presença de défices marcados na comunicação social e interação social inerentes a múltiplos contextos, bem como padrões restritos e repetitivos ao nível do comportamento, interesses ou atividades, devem estar presentes desde a primeira infância, embora possam manifestar-se mais tarde, e limitar ou comprometer o funcionamento do dia-a-dia da criança, nos domínios social, ocupacional e outras áreas de destaque do funcionamento atual (APA, 2013; Gyawali & Patra, 2019).

Para além dos critérios definidos no DSM-5 (APA, 2013), o diagnóstico deve ser acompanhado por especificadores do nível de gravidade baseado nos défices ao nível da comunicação social e nos padrões de comportamento restritos e repetitivos. Este indicador não é estanque e pode sofrer alterações em função do contexto e do desenvolvimento. Além da indicação do grau de gravidade, é necessário especificar a presença, ou não, de défice intelectual acompanhante, défice de linguagem acompanhante, bem como a associação a uma condição médica, genética ou fator ambiental conhecidos e presença de outra perturbação do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental. Para uma maior validade e fiabilidade do diagnóstico, este deve ter por base diversas fontes de informação que incluem a anamnese realizada ao cuidador, observação do clínico e, na possibilidade, autorrelato (APA, 2013).

A literatura é unânime ao afirmar a importância de um diagnóstico precoce na PEA (Gibbs et al., 2019). Os resultados de uma investigação recente, realizada na Austrália, demonstraram que crianças diagnosticadas com PEA antes dos 3 anos de idade revelaram melhores competências verbais e resultados mais elevados em testes cognitivos, quando comparadas a crianças que receberam o diagnóstico após os 3 anos de idade (Clark et al, 2018). Apesar da relevância de um diagnóstico precoce, a verdade é que muitas crianças com PEA não são diagnosticadas até à idade escolar. Crianças que pertencem a famílias de baixo nível socioeconómico e/ou que apresentam sintomas de menor gravidade também são, frequentemente, diagnosticadas tardiamente (Daniels & Mandell, 2014; Zuckerman et al., 2015). Um estudo de Rosenbaum e Gabrielsen (2019) refere que a maior parte das crianças com PEA completa o diagnóstico até aos 36 meses de idade, apesar da confiabilidade da maior parte dos diagnósticos aos 24 meses. Os resultados de um estudo de Gibbs et al. (2019) indicam que, para auxiliar no diagnóstico atempado, é necessário garantir que os pais usufruam de informações facilmente acessíveis acerca de marcos de desenvolvimento e sinais precoces de autismo. Os sinais de alerta da PEA podem ser identificados pelos profissionais ainda antes dos 2 anos de idade, conduzindo, desta forma, a uma identificação precoce e, conseqüentemente, o alcance de melhores resultados no desenvolvimento da criança (Gibbs et al., 2019; Zuckerman et al., 2015).

Com o aumento considerável de crianças diagnosticadas com esta perturbação torna-se fulcral a especialização de quem trabalha com esta população (Reis et al., 2013). Os profissionais envolvidos neste processo deverão possuir uma sólida formação no domínio, sobretudo no que toca a indicadores precoces, diferentes níveis de gravidade da perturbação e demais abordagens de diagnóstico (Gibbs et al., 2019). A aplicação de provas que avaliam o desenvolvimento da criança, nos mais variados domínios, permite reunir informações cruciais para a determinação de um diagnóstico e, posteriormente, planificação da intervenção (Peixoto & Varela, 2009). Estas modalidades de avaliação, quando devidamente validadas, constituem ferramentas decisivas para diagnósticos mais fundamentados e distintos (Reis et al., 2013). Os instrumentos de natureza quantitativa, por referência a normas, tornam-se particularmente relevantes na medida em que padronizam e objetivam uma amostra de comportamentos e, posteriormente, permitem que se

verifiquem ou projetem as potencialidades e comportamentos do indivíduo. Tal só é possível quando os instrumentos apresentam boas qualidades psicométricas no que concerne à precisão, sensibilidade e validade (Pasquali, 1998).

O papel do fator genético na compreensão do desenvolvimento desta perturbação parece ser indiscutível (Bailey et al., 1995). Há, de facto, uma base genética, composta por um conjunto de genes que são responsáveis pelo aparecimento da PEA. A par deste fator genético encontra-se o meio ambiente, cujo impacto pode ou não ser favorável (Lima, 2012). Os estudos de DNA efetuados junto de famílias, gémeos (mono e dizigóticos) e sujeitos adotados suportam a identificação de genes predispostos para o surgimento desta perturbação. Os resultados das investigações existentes com gémeos revelam que a probabilidade de diagnóstico de PEA em gémeos monozigóticos é significativamente maior do que em gémeos dizigóticos (Lima, 2012). Para além disso, o risco de recorrência desta perturbação numa família com uma criança com PEA vai de 3% a 6%, o que ultrapassa vivamente os valores da população em geral (Bailey et al., 1995). Outros estudos interessaram-se em identificar anomalias cromossómicas na PEA, cujos resultados têm contribuído para reconhecer possíveis genes candidatos (Vorstman et al., 2006). Assim, sabe-se que a presença de várias doenças monogénicas (e.g., esclerose tuberosa e Síndrome de X-Frágil), estão relacionadas com um risco acrescido de PEA (Bailey et al., 1995; Lima, 2012).

Ao nível da neuropatologia, os estudos indicam alterações no volume de determinadas áreas cerebrais em sujeitos com PEA que envolvem o cerebelo, amígdala e os lobos frontais (Amaral et al., 2008). A par destas evidências genéticas, as teorias psicológicas também assumem um papel ativo na explicação dos sintomas característicos das PEA, das quais se destacam a Teoria da Mente, a Teoria das Funções Executivas e a Teoria da Coerência Central.

A Teoria da Mente pode ser definida como a capacidade para atribuir estados mentais (desejos, pensamentos, crenças) aos outros e prever o seu comportamento em função dessas mesmas atribuições (Baron-Cohen et al., 1985). O ser humano adquire a capacidade de compreender crenças a partir dos 2 anos, mas só aos 5 anos é que começa a compreender outros estados mentais (e.g., pensamentos). No entanto, tal não se verifica em crianças com a mesma idade e com diagnóstico de PEA (Frith, 2001), cujo desenvolvimento da Teoria da Mente apresenta um atraso. A validade da Teoria da Mente, com base no funcionamento neurológico, encontra-se fortemente comprovada pois sabe-se que, durante o processamento de leitura de estados mentais, ou em contextos em que tal ocorre, dá-se a ativação de diferentes áreas cerebrais (e.g., junção temporo-parietal; sulco superior temporal; o córtex pré-frontal, entre outros), o que não acontece em crianças com PEA (Frith, 2001).

A Teoria da Coerência Central sublinha que a principal dificuldade na PEA se situa no estilo de processamento da informação (Varanda & Fernandes, 2011). De acordo com esta teoria, as crianças com PEA apresentam um desempenho mais elevado em tarefas que exigem o processamento parcial da informação, ao invés de considerar o todo, quando comparadas a crianças com desenvolvimento típico. Ou seja, as crianças com PEA tendem a concentrar-se nas características individuais dos objetos inerentes à tarefa, por exemplo, na construção de puzzles orientam-se pela forma de cada peça em vez de recorrerem às pistas contextuais do que está a ser construído (Varanda & Fernandes, 2011), tendo dificuldades em executar a seleção e criar relações entre objetos e objeto-todo (Araújo, 2014; Frith, 2004).

A Teoria das Funções Executivas explica as dificuldades que as crianças com PEA revelam nos vários processos cognitivos responsáveis pelos défices sociais, comunicacionais e comportamentais (Ozonoff et al., 2003). As funções executivas fazem parte de um grupo de

processos cognitivos e metacognitivos que permitem a autorregulação do comportamento em função do ambiente e processamento mental das informações (Maranhão & Pires, 2017). O comprometimento de funções executivas, sobretudo ao nível da flexibilidade cognitiva e memória operacional, em crianças com PEA, parecem explicar as suas dificuldades no jogo simbólico, assim como a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades.

Os estudos de prevalência da PEA podem ser um recurso fundamental no planeamento dos serviços prestados nas áreas da saúde e educação. Em Portugal, o estudo de Oliveira (2005) menciona uma prevalência de 1:100 em crianças em idade escolar. A nível mundial, as investigações existentes apontam para um aumento do número de crianças com PEA na última década (Özerk, 2018). De acordo com os resultados do estudo realizado pelo *Center for Disease Control and Prevention* (CDC) com crianças com 8 anos de idade, a taxa de prevalência da perturbação nos Estados Unidos da América, em 2010, era de 1:68 (Baio, 2014). Porém, o mesmo estudo em 2014 apresentou números superiores, com taxas de prevalência de 1:59 (Baio et al., 2018). As causas para este aumento progressivo permanecem pouco claras. Poderão estar relacionadas com os critérios de diagnóstico, agora mais abrangentes; um melhor conhecimento desta perturbação por parte de pais e profissionais; diversidade na metodologia dos estudos ou mesmo um real crescimento da frequência desta perturbação (APA, 2013).

No que concerne às diferenças de prevalência em relação ao género, o masculino apresenta probabilidades substancialmente mais elevadas (Baio et al., 2018). Estudos referem que a prevalência da PEA é de quatro a cinco vezes maior em indivíduos do sexo masculino, comparativamente ao feminino (Ramsey et al., 2018). Em Portugal, o estudo de Oliveira et al. (2007) refere que a prevalência da perturbação é duas vezes superior no sexo masculino. Apesar destas diferenças em relação às taxas de prevalência serem conhecidas há muitos anos, os seus fatores subjacentes permanecem pouco conhecidos. Existem estudos que relatam diferenças nos sintomas da PEA de acordo com o género (Mandy et al., 2012). Uma das descobertas mais consistentes a este nível prende-se com o facto de os indivíduos do sexo masculino, geralmente, evidenciarem uma maior taxa de comportamentos restritos e repetitivos, comparativamente ao sexo feminino (Ramsey et al., 2018; Weinstein-Fudim et al., 2019). De acordo com Beggiano et al. (2017), o resultado dessas diferenças é mínimo e clinicamente não relevante, o que, segundo os critérios do DSM-5, leva a considerar que os principais sintomas da PEA são idênticos no sexo masculino e no feminino. A APA (2013) refere ainda que os indivíduos do sexo feminino com PEA têm tendência para apresentar incapacidade intelectual acompanhante. No entanto, quando inexistente, ou quando não apresentam dificuldades ao nível da linguagem, o que tende a passar despercebidas, pelas manifestações mais subtis dos défices sociais e comunicacionais.

Caracterização e indicadores relevantes

As características da PEA podem variar de criança para criança; no entanto, as mesmas permanecem dentro dos domínios principais (comunicação, interação social e padrões restritos e repetitivos) manifestando-se, normalmente, antes dos 3 anos de idade (Mercado et al., 2016). Ou seja, aos dois anos de idade, uma criança pode demonstrar dificuldades ao nível da comunicação e interação social, não sendo capaz de responder ao seu nome quando é chamada, bem como apresentar dificuldades na atenção conjunta e/ou interação recíproca (Johnson et al., 2016). Além disso, uma criança pode apresentar um interesse extraordinário por um jogo de telefone, no entanto, durante a sua realização a criança não interage com a mãe, não responde ao seu nome e não partilha essa satisfação com a progenitora (Johnson et al., 2016).

Dificuldades na comunicação

Toda e qualquer ação de um indivíduo é uma forma de comunicar, ou seja, não comunicar é impossível (Rombert, 2017). Somos, por natureza, comunicadores. O ser humano comunica das mais variadas formas: frente a frente e à distância; em eventos formais e planeados assim como em situações informais e espontâneas; ao falarmos, e ao evitarmos falar, através do silêncio; comunicamos de forma oral e escrita, por gestos e verbalmente (Sim-Sim, 1998). A comunicação pode ser definida pela troca de informação entre indivíduos através de um sistema comum de símbolos, gestos ou comportamentos. De uma maneira geral é o ato de exprimir ideias ou sentimentos (Bondy & Frost, 2001). Ainda que a função primária da linguagem seja a comunicação, e estes conceitos estejam diretamente ligados e relacionados (Rombert, 2013), não são sinónimos (Sim-Sim, 1998). Para que a comunicação se desenrole, os interlocutores devem dominar um código comum (e.g., língua natural, sistema de escrita de braille) e utilizar um canal de comunicação (forma como a mensagem é transmitida) conveniente face ao contexto. A comunicação verbal é, de todas as formas de comunicação, a mais rica e o seu sistema linguístico, a linguagem, o mais implexo dos códigos (Sim-Sim, 1998). Uma criança, primeiramente, desenvolve a comunicação e, gradualmente, a linguagem vai evoluindo (Rombert, 2013). É desde muito cedo que os bebés iniciam a comunicação, e todos os pais descobrem novas formas de comunicar com os seus filhos. No início de vida do bebé não é expectável que comunique utilizando o código linguístico da língua materna com os adultos. Esse período será importante para desenvolver um conjunto de pré-requisitos essenciais que lhe permitirão utilizar futuramente esse código (Rigolet, 2000). Um recém-nascido comunica sobretudo através de sons vegetativos (e.g., arrotar, sugar, engolir, tossir, suspirar, bocejar) e do choro. Estes são o resultado dos seus reflexos e ações: quando tem fome movimentam a cabeça para procurar o alimento (reflexo dos quatro pontos cardeais) e inicia a sucção (reflexo de sucção); na presença de cólicas demonstra tensão nas pernas e braços e os músculos, ao redor do tubo digestivo, contraem para que o ar saia (aroto); quando está cansado começa a bocejar e aparecem os soluços como consequência de espasmos repetitivos do diafragma. Através destes sinais, os pais tomam atenção aos sons que lhes estão associados e, gradualmente, compreendem e atribuem-lhes um significado, tornando viável este processo comunicacional. Por volta das três/quatro semanas de vida, o bebé inicia o sorriso intencional, como resposta afetiva aos seus pais quando lhe sorriem, trazendo consigo uma maior expressão facial e corporal. O sorriso social é crucial no progresso das competências comunicativas na medida em que permite aos pais entender o bem-estar físico e emocional do

bebé, bem como aumentar o tempo de interação. Aos dois meses, ou até antes, o bebé torna-se mais responsivo, vira a cabeça à procura do som e consegue comunicar não apenas através do sorriso, mas também pelo palreio emitindo, sobretudo, sons guturais (“ggg”, “kkk”) e vogais (“aaaah”, “ooooh”) (Rombert, 2017; Vygotsky, 1996). Por volta dos três meses, o bebé apresenta um controlo maior da musculatura facial e das suas vocalizações e, por isso, será capaz de emitir sons como resposta à fala de terceiros. Assim, quando os pais param de falar, o bebé está apto para iniciar um novo turno iniciando desta maneira um objetivo da comunicação muito importante: tomar a vez. É a falar que desenvolve esta competência em que se inicia, mantém e termina a interação, dando oportunidade ao outro para a realizar. O balbucio também se desenvolve de forma marcada nesta etapa e é através desta competência que o bebé treina a escuta, tenta produzir novos sons e inicia, de forma independente, a comunicação com os outros (Papoušek, 2007; Rombert, 2017).

Ao longo do processo de desenvolvimento da comunicação o bebé conhece outras formas comunicativas como o contacto ocular, expressões faciais e corporais, e utilização dos gestos (Rombert, 2017; Siegel, 2008). Tipicamente, os bebés apresentam esta capacidade inata em comunicar através de recursos não verbais, apresentando expressões faciais que demonstram emoções ou tocando num objeto que querem, alternando o olhar entre a pessoa e o objeto (Siegel, 2008). O contacto ocular constitui um marco fundamental no desenvolvimento da comunicação. Desde o primeiro dia de vida que o bebé olha para a face da mãe, procurando a voz que ouviu durante os nove meses da gravidez, mas é aos três meses de idade que é capaz de manter este contacto por mais tempo. Um bom contacto ocular permite criar uma ligação emocional mais segura, incentivando o bebé a olhar mais e a querer imitar o outro (Rombert, 2017). Desta forma a comunicação não verbal surge como um meio bastante rico de representação de emoções/sentimentos por parte da criança (Siegel, 2008).

O bebé continua a crescer e a desenvolver-se, sendo que aos sete meses de vida gosta de chamar a atenção, seja através do sorriso, da gargalhada, da expressão corporal e facial, participando de forma mais frequente nas interações. Nesta fase, pressupõe-se que o bebé já tenha adquirido as competências comunicativas indispensáveis para as funções do diálogo e conversação (Rombert, 2017). Estes padrões não-verbais, que os bebés exibem durante o primeiro ano de vida, apresentam o mesmo propósito das palavras que futuramente irão utilizar, como solicitar objetos, rejeitar ações, chamar a atenção para objetos e/ou situações e comentar eventos (Tager-Flusberg et al., 2005). A partir desta fase o bebé exprime de forma intencional o que quer, passando de uma comunicação vocal para uma comunicação verbal. É importante que exista uma intenção no que se quer transmitir, pois caso contrário a comunicação não se estabelece. O bebé deverá ter interesse em comunicar, ter o que dizer, como dizer e a quem dizer (Rombert, 2017). Esta intenção comunicativa manifesta-se, primeiramente, através de gestos simples, como aproximar para indicar uma solicitação ou afastar para demonstrar rejeição, passando a gestos mais complexos como o apontar ou abanar a cabeça para o sim/não (Tager-Flusberg et al., 2005). Neste período, o bebé também desenvolve um nível de compreensão que o torna mais capaz de olhar quando o chamam, reconhecendo o seu nome. Ao mesmo tempo surge, também, a atenção conjunta, definida pela capacidade de coordenar a atenção entre um objeto (ou acontecimento) e uma pessoa (ou mais pessoas), num determinado contexto social. Esta competência permite o diálogo entre o bebé e os pais, pois agora é ele quem decide o tema, as situações e objetos que tem interesse em comentar (Rombert, 2017). Por volta dos seis/sete meses o bebé é capaz de estabelecer e manter esta competência, representada, não apenas pelo olhar, vocalizações ou padrões melódicos, mas sobretudo pelo gesto. A utilização dos gestos, nesta etapa, define o caminho para a utilização das

palavras, sendo cada vez mais clara a forma de comunicar do bebé. O apontar surge como o primeiro instrumento comunicativo do bebé pelo qual manifesta os interesses, as vontades e opiniões. A partir dos nove meses este instrumento é utilizado para revelar interesses e fazer pedidos constituindo um importante marco no desenvolvimento comunicativo. O bebé deverá ser competente na comunicação dos seus desejos e necessidades tal como o interlocutor na descodificação das mensagens, pois só desta forma o ato comunicativo será melhor (Rombert, 2017). O seu primeiro ano de vida é fundamental para que se crie autoconfiança nas competências comunicativas, e assim obter bases sólidas para o desenvolvimento harmonioso da linguagem (Rigolet, 2006).

O desenvolvimento harmonioso da comunicação no bebé é um pré-requisito essencial para desenvolver a linguagem e a fala, que nem sempre se desenrola de uma forma positiva: o bebé pode evidenciar défices sensoriais, motores, intelectuais, sociais e relacionais. Os défices comunicativos de uma criança podem comprometer a interação com os seus pares e, posteriormente, a sua integração sensorial (Rombert, 2013). A literatura ressalta as alterações ao nível da comunicação social nas PEA, que são consideradas universais, independentemente da idade e nível de desenvolvimento. Estes défices abrangem um vasto leque de comportamentos não-verbais e verbais empregues na interação social recíproca (Reis et al., 2016). Um estudo de Reis et al. (2016) aponta que as dificuldades de comunicação de crianças com PEA, sobretudo da componente não-verbal, são notórias, quer ao nível da compreensão (no tratamento da informação não-verbal e verbal), quer ao nível da expressão (uso de gestos naturais e codificados bem como da palavra para iniciar a comunicação com o outro). Os mesmos autores referem que as formas de comunicação mais utilizadas por estas crianças são pré-simbólicas não convencionais (e.g., como o grito, os movimentos globais do corpo, a manipulação), e que estas apenas servem um grupo muito pequeno de intenções comunicativas. As crianças com PEA utilizam a comunicação para fazer pedidos de objetos, pedir ou rejeitar ações, como forma de regular o comportamento do outro, ao invés de usarem uma comunicação que permita chamar a atenção para si mesmo e dirigir a atenção do outro para objetos e situações de interesse, com intenção de partilhar essa experiência com o outro.

Os défices na comunicação de crianças com PEA surgem no estabelecimento do contacto ocular, na atenção conjunta, no uso inadequado de gestos ou expressões faciais, na manifestação do sorriso e no próprio brincar com o outro (Peixoto & Varela, 2009; Rombert, 2013; Tawil et al., 2018). Um estudo de Vaiouli e Andreou (2017) refere que os desafios encontrados no início da comunicação destas crianças marcam o atraso no desenvolvimento das competências de atenção conjunta e que comprometem, ainda mais, a participação destas na aprendizagem da linguagem e na aquisição da fala. Um outro estudo de Marques e Bosa (2015) enfatiza, também, a habilidade da atenção conjunta como um importante sinal de alerta e preditor de um possível diagnóstico de PEA. As dificuldades também surgem na orientação para o foco de atenção de uma outra pessoa (e.g. o parceiro comunicativo tenta obter o contacto visual da criança na interação e em seguida volta-se para o objeto/situação e espera que a criança faça o mesmo) (Santos et al, 2015). A imitação e o jogo simbólico fazem parte do leque de dificuldades que as crianças com PEA apresentam. A capacidade de imitar permite a aprendizagem de ações e intenções, bem como a partilha de experiências e troca de interações com um parceiro comunicativo. O jogo simbólico, especialmente o que envolve a utilização de um objeto em detrimento de outro, é deficitário, quer em frequência quer em diversidade, predominando apenas um brincar exploratório e/ou funcional (Marques & Bosa, 2015).

As crianças com PEA também apresentam um uso pobre de gestos, expressões faciais e vocalizações, bem como dificuldades em iniciar, manter e terminar uma conversação, não estabelecendo diálogos com o outro. Alguns autores revelam que, inicialmente, estas crianças usam o gesto de apontar protoimperativo (para pedir) contrariamente ao apontar protodeclarativo (para comentar). Estas diferenças sugerem alterações na capacidade de representação bem como num pobre uso da negação e questões (Reis et al., 2016). Outra das dificuldades reflete-se num desinteresse da comunicação com o outro, revelando falta de intenção em comunicar (Rombert, 2013). Estas dificuldades de comunicação acabam por afetar a interação com o outro, na medida em que se torna difícil criar uma amizade quando há evitamento da participação em jogos interativos. Por consequência, as crianças com PEA acabam por passar mais tempo sozinhas do que com o outro (Mercado et al., 2016).

Dificuldades na linguagem

O desenvolvimento da linguagem infantil parece ser o resultado das cadeias de interação entre a criança e o adulto desde os primeiros anos de vida. Estas interações representam um papel fulcral na criação de competências que, posteriormente, podem servir de suporte no desenvolvimento de faculdades humanas, tal como a habilidade para compreender significados na partilha de atividades e objetos socioculturais (Oliveira et al, 2016; Vygotsky, 1996).

A linguagem pode ser compreendida como uma função mental superior de evolução complexa em termos de aquisição e desenvolvimento, dada a interação de diversos fatores (e.g., maturidade neuropsicológica, afetividade, desenvolvimento intelectual, condições sensoriais - especialmente audição - e meio ambiente (Acosta et al., 2006). A aquisição da linguagem natural/espontânea é uma faculdade dos humanos, independente da cultura e raça de cada comunidade social. A linguagem é de tal forma necessária à espécie humana, que é impossível projetar a vida sem ela.

O objetivo principal do recurso a esta capacidade passa pela comunicação consigo próprio e com o outro (Bloom, 1988). Assim, o Homem é capaz de obter (compreensão), transformar e fornecer (expressão) informação através da linguagem. Os conceitos de compreensão e expressão referem-se às componentes envolvidas no processamento da informação verbal (Sim-Sim, 1998). A compreensão define-se pela capacidade de receber e decifrar uma cadeia de sons e interpretá-los de acordo com as normas de um certo sistema linguístico (Bettio et al., 2019; Sim-Sim, 1998). A primeira etapa da compreensão linguística refere-se à perceção da fala, processo de conversão dos sons em fala e, a segunda etapa remete para a separação da cadeia sonora com vista à descodificação da mensagem. Por outro lado, o conceito de expressão remete para a estruturação da mensagem, respeitada pelas regras de um certo sistema e concretizada numa articulação de cadeias fónicas, gestos ou escrita (Sim-Sim, 1998).

Investigações recentes sustentam que as crianças, além de imitarem o que veem e ouvem, também desenvolvem as suas capacidades linguísticas em função da exposição ao ambiente que as rodeia. (Rombert, 2013; Sim-Sim, 1998). Desta forma, para que a linguagem se desenvolva, é importante a existência de um ambiente comunicativo em que os outros comuniquem com e para a criança, encorajando-a a falar. Esta interpretação da aquisição da linguagem defende que a criança deve ser exposta, desde muito cedo, a uma ou mais línguas para assim potenciar a fala e a linguagem (Rombert, 2013). Importa deixar claro que, esta forma natural e espontânea de aquisição da linguagem, aplica-se apenas à vertente da oralidade, que é universal e não necessita

de ensino. O desenvolvimento da linguagem escrita, por outro lado, carece de instrução (Sim-Sim, 1998).

A análise da linguagem pode envolver a forma, através da fonologia, morfologia e sintaxe; o conteúdo, através da semântica; e o uso, através da pragmática (Acosta et al., 2006; Rombert, 2013; Sim-Sim, 1998). Quando as crianças se tornam competentes no uso de uma comunicação não-verbal tornam-se parte ativa do seu ambiente social e, dessa forma, constroem a linguagem verbal por cima desta comunicação já funcional. A criança constrói desde cedo as bases para o desenvolvimento da linguagem. Numa primeira fase, começa por compreender o que lhe é dito e, mais tarde, surge a expressão por sílabas, palavras e frases (Vaiouli & Andreou, 2017). Entre os 12 e os 18 meses, a criança recorre a apenas uma palavra para representar uma frase, surgindo o fenómeno de holofrase. Neste período, o vocabulário aumenta de dez para trinta a quarenta palavras e a criança já é capaz de compreender o sim/não e responde a ordens simples ou pedidos (Rombert 2017; Tomasello & Kruger, 1992). Entre os 18 e os 24 meses, a criança continua a acrescentar vocabulário e a explorar o mundo onde vive. Reconhece a função de alguns objetos e utiliza a linguagem sobretudo para fazer pedidos, protestar e entreter (Rigolet, 2006; Schirmeret al., 2004). A partir dos 2 anos e até aos 3 anos verifica-se um *boom* linguístico. Nesta fase, ocorre um aumento significativo de léxico e a criança aprende, em média, cerca de 8 palavras por semana. Torna-se capaz de dar pequenas informações como o seu nome ou idade e articula palavras com duas ou mais sílabas. O discurso, apesar de não ser totalmente inteligível para terceiros, é compreensível para pais ou familiares mais próximos (Rigolet, 2000; Tager-Flusberg et al., 2005). Até aos 4 anos, a criança torna-se uma faladora competente, sendo capaz de utilizar um vasto vocabulário e formular frases de três a quatro palavras. O discurso passa a ser inteligível para os restantes familiares e, mais tarde, para outras pessoas. Conta pequenas histórias com o auxílio de imagens e comenta ou observa situações específicas (Rombert, 2013).

A capacidade linguística, em crianças com PEA, pode estar ausente ou apresentar um atraso na sua aquisição (APA, 2013; Lima, 2012; Mercado et al., 2016). Muitas vezes, é o reconhecimento destas dificuldades que leva os pais a procurar uma avaliação inicial (Eigsti et al., 2011; Özyurt & Eliküçük, 2018). Um estudo de Mody et al. (2013) com uma amostra de crianças de 2 anos de idade, com PEA, revelou que as alterações de linguagem foram evidentes por volta dos 14 meses. Essas dificuldades manifestam-se em todas as crianças com PEA, quer ao nível expressivo, quer ao nível recetivo. Mesmo com as competências formais de linguagem intactas, a sua utilização para a comunicação social com o outro encontra-se comprometida na presença da perturbação (Reis et al., 2016; Saad, 2017).

São vários os investigadores que, ao longo dos anos, incidiram os seus estudos sobre a variabilidade do desenvolvimento da linguagem em indivíduos com PEA (Fusaroli et al., 2019). Uma destas investigações foi desenvolvida por Rogers (2006) que enquadrou as crianças com autismo em 4 grupos linguísticos distintos: *i*) crianças com alguma linguagem oral; *ii*) crianças sem linguagem oral e sem imitação vocal; *iii*) crianças sem linguagem oral e com alguma compreensão da linguagem e *iv*) crianças com pouca maturidade cognitiva para apoiar o desenvolvimento da linguagem. As crianças do grupo *i*) apresentam dificuldades sobretudo ao nível da memória auditiva e da fonologia, com especial enfoque na lacuna da componente pragmática, ou seja, em compreender os estados mentais dos outros. O grupo *ii*) integrava as crianças “não verbais”, incapazes de imitar o comportamento do outro, movimentos e sons. O grupo *iii*) envolvia as crianças que inicialmente eram não-verbais, não evoluíam ao nível da imitação vocal, porém progrediram na compreensão de palavras e frases e aprenderam a imitar

movimentos corporais. O grupo *iv*) referia-se a crianças com PEA que não revelaram competências não verbais antes dos 12 meses de idade. Outro estudo mais recente (Wittke et al., 2017) dividiu os participantes de 5 anos tendo em consideração a quantidade de produções verbais e número de erros gramaticais. Dessa forma, estabeleceram três subgrupos de linguagem: *i*) crianças com comprometimento ao nível da linguagem; *ii*) crianças com dificuldades gramaticais e *iii*) crianças com desenvolvimento normal da linguagem. Apesar de se reconhecer a pertinência destes subgrupos na tomada de decisão acerca do plano de intervenção, a validade dos subgrupos continua a ser discutida (Fusaroli et al., 2019). No entanto, é consensual que o desenvolvimento atípico da linguagem é uma característica marcada da PEA (Hare-Harris et al., 2019; Reis et al., 2016; Wittke et al., 2017).

De acordo com a literatura, a presença de ecolália, jargão e alterações ao nível da semântica e sintaxe, são mais frequentes em crianças com PEA quando comparadas com crianças sem PEA, ou com atrasos desenvolvimentais (Reis et al., 2016; Wittke et al., 2017). Outros estudos demonstram que, durante o primeiro ano de vida, as crianças com PEA respondem menos ao seu nome quando chamadas, e à própria voz da mãe, quando comparadas com crianças sem autismo (Mody et al., 2013; Tager-Flusberg et al., 2005; Volkmar et al., 2004).

Tal como em crianças com desenvolvimento típico, também em crianças com PEA as componentes da linguagem estão relacionadas. A linguagem expressiva parece estar mais relacionada com competências pré-linguísticas alusivas ao discurso, enquanto a linguagem receptiva parece ser influenciada por fatores sociais referentes à compreensão (Thurm et al., 2007). A aquisição das primeiras palavras em crianças com PEA surge apenas por volta dos 38 meses de idade, ao contrário do esperado em crianças com desenvolvimento típico (8 a 14 meses de idade) (Eigst et al., 2011). Alguns estudos referem que 50% dos indivíduos com PEA nunca adquirem um discurso funcional (Eigst et al., 2011; Reis et al., 2016).

Relativamente ao uso do discurso e pragmática existem duas teorias na literatura que explicam as dificuldades que as crianças com PEA apresentam a este nível. A Teoria da Mente, já explicada anteriormente, surge para justificar a dificuldade que estas crianças apresentam ao nível das competências da pragmática linguística (Reis et al., 2016). Com efeito, as crianças apresentam dificuldades em demonstrar empatia face ao outro e confortá-lo, dada a dificuldade em compreender e aceitar que o outro possa ter um pensamento diferente do seu, e a incapacidade em prever o comportamento dos outros (Andrade et al., 2015; Lima, 2012). Noutro sentido, a Teoria das Funções Executivas pressupõe que as crianças com PEA apresentam défices ao nível da capacidade de resolução de problemas, sobretudo em problemas da vida real (Reis, 2014). Além disso, ainda na componente pragmática da linguagem, explicam que as crianças com PEA podem evidenciar um uso de ecolália (e.g., repetições de palavras ou frases ouvidas), dificuldades em iniciar, manter e terminar uma conversa e défices na sua troca de turnos (NAC, 2011). Estas crianças falam geralmente sobre tópicos importantes para o próprio, no entanto, quando perante assuntos não preferidos, não sustentam a conversa revelando desinteresse.

Estreitamente relacionada com a pragmática está a prosódia. Estas crianças tendem a apresentar alterações ao nível da prosódia, em que o volume, a entoação, a velocidade, o ritmo e/ou acentuação podem não corresponder ao que seria expectável para a idade e/ou contexto (Eigsti et al., 2011; Mody et al., 2013). Estas alterações têm impacto na forma como as crianças com PEA utilizam a prosódia para resolver ambiguidades sintáticas (Eigsti et al., 2011). As crianças em idade pré-escolar com PEA manifestam uma menor extensão média do enunciado e tendência a produzir frases que não contribuem para o diálogo com o outro (Eigsti et al., 2011). Outra dificuldade muito comum em crianças com PEA é o fenómeno de inversão de pronomes (Tager-

Flusberg et al., 2005; Williams et al., 2008). A literatura sugere que existe uma relação entre a atenção conjunta e a inversão dos pronomes. As crianças com PEA com mais vocabulário, e melhores capacidades de atenção conjunta, produzem menor quantidade de inversão de pronomes. Ainda na mesma linha de investigação, os autores identificaram que este fenómeno ocorre, mais frequentemente, em contextos de imitação (Naigles et al., 2016).

Os resultados que analisam a componente semântica parecem ser heterogéneos. Existem investigações que referem a capacidade das crianças com PEA em recordar itens semanticamente relacionados em detrimento dos itens não relacionados (Ramondo & Milech, 1984). Ou seja, parece ressaltar que estas crianças não apresentam dificuldades na compreensão e produção da informação semântica (Eigsti et al., 2011). Porém, existem estudos que defendem que crianças com PEA apresentam dificuldades em perceber o significado de verbos que refletem estados mentais internos do outro (Kazak et al., 1997; Kelley et al., 2006). No estudo de Reis et al. (2016) é reforçado o desempenho inferior que crianças com PEA apresentam neste domínio, quando comparadas com outras crianças.

Dificuldades na interação social

Enquanto ser biológico, cultural e social, o ser humano desempenha um papel ativo na sociedade (Vigotsky, 1998). Assim, desde o início da vida o recém-nascido é um sujeito ativo pela influência que as suas necessidades exercem no comportamento dos seus cuidadores (Skoufou, 2019). Este relacionamento, ou interação, sugere a presença de uma ação entre dois ou mais sujeitos, ou ação conjunta, o que provoca mudanças tanto nos sujeitos envolvidos como no ambiente em que esse relacionamento ocorre (Watzlawick et al., 1970). Neste sentido, a interação social pressupõe uma relação complexa que abrange um vasto número de variáveis. Trata-se de um processo de comunicação entre indivíduos, em que o fator primordial para a prevalência da interação social é a existência de comunicação, implicando por isso uma troca de mensagens, símbolos ou signos, ao nível da receção e expressão, ou seja, uma linguagem (Vigotsky, 1998; Watzlawick et al., 1970).

Neste mundo inter-relacional, a criança desenvolve as suas capacidades e adquire as suas competências pelo relacionamento que estabelece com o outro, com o meio onde está inserido (Chicon et al., 2019) e pela influência de fatores hereditários (Tavares et al., 2007). Esta perspetiva interacionista permite-nos valorizar e compreender o indivíduo enquanto ser biopsicossocial e a importância da interação social no seu desenvolvimento.

Ainda na barriga da mãe, na fase intra-uterina, o bebé é um ser interativo capaz de comunicar as suas necessidades e emoções através de reações motoras (Rombert, 2017). Após o nascimento, o bebé estabelece um vínculo com o outro, quando manifesta as suas necessidades através de sons vegetativos e do choro (Rombert, 2017) e o adulto satisfaz estas necessidades. Do ponto de vista relacional, as crianças pequenas apresentam predisposição para estímulos sociais. O incentivo desta procura, por parte do adulto, suscita o estabelecimento de contatos sociais que, consequentemente, promovem a aquisição das capacidades sociais e comunicativas (Klin et al., 2006). A reciprocidade social, símbolo da interação social, é manifestada através da imitação, a qual é evidente desde muito cedo. Os recém-nascidos são capazes de imitar gestos (Meltzoff & Moore, 1983) e de expressar emoções. Assim, a imitação é uma capacidade que permite à criança interagir e comunicar com o outro, mas também aprender sobre as ações e intenções dos outros (Uzgiris, 1981). A linguagem do outro, na sua componente verbal, representa uma das modalidades

primárias que conduzem ao envolvimento social (Eimas et al., 1971). Também a componente visual, focada na expressão dos rostos humanos, representa uma modalidade promotora desse mesmo envolvimento (Klin et al., 2006). No que concerne à componente afetiva, as crianças reagem às expressões emocionais do outro pela sensibilidade afetiva para as quais estão estimuladas (Mumme et al., 1996).

As crianças com desenvolvimento típico revelam uma elevada expressividade no campo social. Evidenciam necessidade de realizar determinados comportamentos, de modo a provocarem uma reação emocional no outro, ou para mostrarem o que sentem. Estes comportamentos precoces incluem o apontar, produzir sons para situações/objetos de interesse assim como pegar em objetos e mostrar aos pais olhando alternadamente para o objeto e para os pais (Siegel, 2008). O primeiro ano de vida da criança está marcado pela sua capacidade de interação com o outro na tentativa de ambos focarem a atenção num alvo desejado. Esta capacidade denominada de atenção conjunta, implica a habilidade de coordenar a atenção entre um objeto e uma pessoa, num contexto social (Mora & Fortea, 2012). Também o brincar é uma componente com um papel significativo no desenvolvimento infantil (Vigotski, 2008). O jogo do faz de conta, ou jogo simbólico, é uma das componentes que promove o relacionamento com o outro (Rombert, 2017), bem como a partilha dos seus interesses e objetos (Chicon et al., 2019). Na idade pré-escolar, as competências sociais da criança estão diretamente relacionadas com o seu comportamento social. É da responsabilidade dos adultos significativos para cada criança o incentivo do desenvolvimento da empatia, sobretudo nas questões que envolvem uma escuta cuidadosa e ver as situações pela perspetiva do outro (Skoufou, 2019).

O comprometimento da capacidade da criança com PEA se relacionar com o outro, e com o mundo envolvente, representa um dos défices primários da perturbação (Reis, 2014; Siegel, 2008). No entanto, cabe salientar a inter-relação da interação social e da comunicação, pelo que a primeira exige a expressão da segunda. Por outras palavras, défices na área relacional podem pressupor um comprometimento, ou atraso, das capacidades comunicacionais (Reis et al., 2016; Watzlawick et al., 1970).

As crianças com PEA podem revelar, desde muito cedo, dificuldades em várias competências sociais. Destas capacidades fazem parte o desenvolvimento de um vínculo emocional com os cuidadores, atenção conjunta, sorriso social, imitação de movimentos e a habilidade em compreender os sentimentos do outro (Skoufou, 2019). O interesse social pode ser atípico, reduzido ou até mesmo ausente. Estas crianças demonstram pouca ou nenhuma iniciativa de interação social e têm dificuldade em partilhar emoções (APA, 2013; Saad, 2017). Além disso, podem manifestar dificuldades de imitação e no desenvolvimento do brincar e jogo simbólico (Skoufou, 2019). O brincar de uma criança com PEA, na generalidade, é caracterizado pela preferência em o fazer de forma isolada e pelas particularidades de inserção do plano imaginário (Chicon et al., 2019). Apesar de manifestarem interesses por brinquedos, não sentem necessidade de partilhar as suas ações e sucessos (Siegel, 2008).

As crianças com PEA podem apresentar muitas dificuldades na atenção conjunta (Lima, 2012; Menezes & Amorim, 2015; Santos et al., 2015). Geralmente são crianças que não sorriem em resposta ao sorriso dos pais, não dirigem o olhar na mesma direção, não acompanham o olhar do outro e não apontam (Lima, 2012; Santos et al., 2015). Perante estas dificuldades, as crianças acabam por recorrer a outro tipo de estratégias, como levar o adulto pela mão ao local onde se encontra o objeto, e uma vez lá chegadas não lhe formalizam qualquer pedido nem mantêm contato ocular (Lima, 2012; Siegel, 2008). As crianças com PEA, normalmente, não se envolvem em partilhas sociais, evidenciando défices na utilização de expressões faciais, posturas corporais e

gestos (APA, 2013; Lima, 2012). Outra das características a apontar é a dificuldade destas crianças em compreender a perspetiva do outro, sendo esta competência crucial para inferir estados mentais na base do comportamento externo demonstrado pelo outro (Cohen, 1990; Lima 2012).

Padrões restritos de comportamentos, interesses e atividades

A PEA é também caracterizada pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2013). Marques e Bossa (2015) caracterizam os comportamentos repetitivos complexos, os interesses restritos, a presença de ecolália e os rituais complexos. Referem, ainda, que os comportamentos repetitivos simples, como os movimentos estereotipados, tiques e manipulação repetitiva de objetos podem surgir em crianças com PEA, mas podem ainda ser encontradas em indivíduos com incapacidade intelectual ou alterações sensoriais. Mercado et al. (2016) faz referência a estas alterações, dividindo-as em dois grandes grupos: motoras e sensoriais. No primeiro, são apontados os comportamentos referentes aos balanceamentos, *flapping* das mãos, movimentos de dedos ou andar em bicos de pés. No segundo grupo, são apontadas as características referentes ao toque em superfícies, morder/cheirar/girar objetos, fixar luzes. Determinadas rotinas e fascinações podem estar relacionadas com hipo ou hiperreatividade a certos estímulos sensoriais, que se manifestam através de atitudes extremas a sons ou texturas particulares (APA, 2013). Este tipo de resposta sensorial é muito importante porque a sua deteção precoce auxilia no diagnóstico desta perturbação (Mercado et al., 2016). Os movimentos estereotipados são muito comuns nestas crianças, no entanto, não são tidos como uma função comunicativa; ao invés, parecem estar associados a uma forma de auto-regulação (Roberts et al., 2007).

As crianças com PEA apresentam também interesses específicos por determinados temas e/ou objetos (Siegel, 2008). E, podem ser de tal ordem, que levam a criança a saber muitas informações pormenorizadas acerca do objeto ou tema de interesse (Lima, 2012; Skoufou, 2019). No entanto, estes interesses não pressupõem a partilha ou brincadeira social com esses objetos. Podem também sentir necessidade de alinhar um número exato de objetos sempre da mesma maneira, de uma forma repetida (Tuchman & Rapin, 2009). A este nível importa também referir a necessidade em manter as rotinas, dando preferência pela mesma atividade durante um longo período de tempo (APA, 2013). Quando são obrigadas a mudar podem reagir negativamente através de birras, comportamentos hetero e autoagressivos (Lima, 2012).

2. AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NA PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

A avaliação eficaz da PEA é um desafio, apesar do aumento substancial da pesquisa nesta área, sobretudo para determinar a própria intervenção (Goldstein et al., 2008). A observação, a aplicação de instrumentos estandardizados e *checklists* por parte dos profissionais, em conjunto com a família, continuam a ser ferramentas cruciais para a elaboração de planos de intervenção individualizados (Reis et al., 2016).

Os próximos subtópicos refletem uma breve análise das metodologias de avaliação na PEA e as ferramentas disponíveis que lhe estão associadas, assim como diversos aspetos relacionados com a Intervenção Precoce na Infância.

Recursos e instrumentos

Como já foi referido, são vários os estudos que associam a eficácia da intervenção à identificação precoce de crianças com PEA (Rosenbaum & Gabrielsen, 2019; Saad, 2017; Zwaigenbaum et al., 2013; Zwaigenbaum et al., 2015), com melhores resultados e impacto positivo na qualidade de vida destes indivíduos.

A avaliação tem um papel crucial na elaboração de um plano de intervenção adequado e centrado nas características individuais da criança com PEA e da sua família. Jordan et al. (2018) referem, numa publicação recente, que na ausência de um teste diagnóstico, como raio-X ou exame de sangue, é recomendada uma avaliação multidisciplinar. Assim, é indispensável que os profissionais conheçam os sinais de alerta precoces desta perturbação e encaminhem os pais para os apoios e programas adequados (Boyd et al., 2010).

Segundo o *National Research Council* (2001, cit. por Peixoto & Varela, 2009) são vários os princípios que a avaliação de uma criança com PEA deve seguir, a saber: *i)* avaliar diversas áreas do funcionamento, incluindo competências cognitivas e comunicacionais, bem como comportamento e ajustamento funcional; *ii)* realizar uma perspetiva desenvolvimental crítica tendo em conta o desenvolvimento global da criança com PEA; *iii)* identificar o perfil específico das características e competências da criança; *iv)* observar a mesma em diferentes contextos, quer em ambientes facilitadores ou prejudiciais, perspetivando a variabilidade do seu comportamento; *v)* avaliar a adaptação funcional e considerar as dificuldades sociais e comportamentais da criança.

Instrumentos de diagnóstico

Até ao momento, estão disponíveis ferramentas para auxiliar o processo avaliativo (Jordan et al., 2018) direcionadas para o rastreio, diagnóstico e perfil funcional da criança com PEA (Lima, 2012). De seguida são referidos alguns desses instrumentos, destacando-se apenas os mais referenciados na literatura:

a) *Modified Checklist for Autism in Toddlers* (M-CHAT): desenvolvido por Robins et al. (1999, cit. por Lima, 2012), o M-CHAT é um questionário composto por 23 questões de resposta “sim/não”, que deverá ser aplicado entre os 16 e 30 meses, a fim de identificar precocemente sinais positivos de PEA. O questionário inclui questões acerca do comportamento da criança, comunicação e interação social.

b) *Childhood Autism Rating Scale* (CARS): desenvolvida por Schopler et al. (1988, cit. por Lima, 2012), a CARS é uma escala para avaliação da PEA que pode ser aplicada em crianças a partir dos dois anos de idade através da observação. É constituído por 15 itens e avalia os seguintes

parâmetros: relação com as pessoas; imitação; resposta emocional; movimentos do corpo; utilização de objetos; adaptação à mudança; resposta visual; resposta auditiva; resposta ao paladar, cheiro e tato; medo ou ansiedade; comunicação não-verbal; comunicação verbal; nível de atividade; nível de consistência da resposta intelectual e impressão geral. Esta escala deverá ser administrada por um técnico especializado e com experiência, uma vez que a sua aplicação é realizada com base na avaliação informal da criança e tendo em conta informações obtidas junto dos pais. No final obtém-se um de três possíveis resultados: sem PEA; PEA leve/moderada e PEA grave.

c) *Autism Diagnostic Interview Revised* (ADIR): desenvolvida por Rutter et al. (2003, cit. por Goldstein et al., 2008), trata-se de uma entrevista com 93 questões aplicada a crianças com idade mental de, pelo menos, dois anos. A prova avalia essencialmente três domínios: Comunicação e linguagem; Interação Social Recíproca e Comportamentos e Interesses Restritos e Estereotipados. O tempo de aplicação da prova varia entre duas a quatro horas e confirma, ou não, o diagnóstico de PEA.

d) *Autism Diagnostic Observation Schedule*, 2nd edition (ADOS-2): desenvolvida por Rutter et al. (2012, cit. por Kamp-Becker et al., 2018) é uma escala semiestruturada e padronizada que avalia a comunicação, interação social, o jogo e comportamentos repetitivos e restritivos, e permite o diagnóstico de PEA (Calac & Toma, 2018). Apresenta diversas atividades que provocam comportamentos diretamente relacionados com o diagnóstico de PEA, e produz informações úteis para o delineamento da intervenção. A sua aplicação apresenta uma duração entre 40 a 60 minutos. O ADOS-2 inclui cinco módulos (T, 1, 2, 3 e 4), cada um específico para determinada idade e nível de linguagem, sendo selecionado apenas um deles: - Módulo T – para avaliar crianças entre os 12 e os 30 meses de idade, com défices acentuados ao nível da linguagem; - Módulo 1 – para avaliar crianças pré verbais ou que verbalizam palavras isoladas, a partir dos 30 meses de idade; - Módulos 2 – para avaliar crianças que já constroem frases mas ainda não são verbalmente fluentes; - Módulo 3 – para avaliar crianças e adolescentes que apresentam uma linguagem fluente; - Módulo 4 – para avaliar adolescentes e adultos com linguagem fluente com capacidade para responder a questões de entrevista e manter uma conversa não estruturada.

e) *Psycho-Educational Profile*, 3rd edition (PEP-III): desenvolvida por Schopler et al. (2005, cit. por Lima, 2012); trata-se de um teste para avaliar indivíduos com PEA, dos 6 meses aos 7 anos de idade, e contempla diversas áreas: imitação, perceção, motricidade global, motricidade fina, coordenação visuomanual, realização verbal, comportamento, relação e afeto, jogo e interesses em materiais, modalidades sensoriais e linguagem. Esta prova permite a avaliação de crianças sem oralidade, não apresenta tarefas cronometradas e as ordens verbais são muito simples. Considera diversas áreas fulcrais como a imitação e o jogo simbólico, competências essas que outros testes não contemplam. Os resultados desta prova fornecem indicações para a intervenção uma vez que se realiza o levantamento das competências emergentes da criança. (Lima, 2012; Schopler et al., 2005).

f) *Escala de Avaliação de Traços Autísticos* (ATA): desenvolvida por Ballabriga et al. (1994, cit. por Gonçalves & Pedruzzi, 2013), a ATA é uma escala de observação que pode ser aplicada em crianças a partir dos dois anos de idade. É composta por vinte e três subescalas em que cada uma se divide em diferentes itens, sendo os dados obtidos mediante a observação direta da criança. A sua fácil aplicação permite identificar crianças com PEA e traçar o seu perfil comportamental, possibilitando, desta forma, avaliações periódicas e um acompanhamento longitudinal da criança.

g) *Autism Behavior Checklist (ABC)*: desenvolvida por Krug et al. (1980, cit. por Tordjman, 2002) foi inicialmente construída com a finalidade de ser um instrumento diagnóstico englobando três níveis: um score total a partir de 67 indicava um provável diagnóstico de PEA; um score entre 53 e 66 apontava para uma PEA discutível; um score abaixo de 53 indicava exclusão de um diagnóstico de PEA. Este teste foi discutido e alterado por não evidenciar uma validade discriminativa suficiente para realizar um diagnóstico fiável de PEA. No entanto, pela boa fidelidade e confiabilidade entre avaliadores que apresenta, o instrumento pode ser utilizado para acompanhamento da evolução da criança (Tordjman, 2002).

Instrumentos de avaliação de competências cognitivas e funcionais

Além das avaliações realizadas com recurso a instrumentos específicos para a população com PEA, existem outros testes que podem contribuir para este processo:

a) *Escala de Desenvolvimento de Griffiths*: desenvolvida por Ruth Griffiths, em 1996, permite avaliar o nível de desenvolvimento da criança, tendo em consideração a sua faixa etária, em seis domínios: motricidade grosseira; autonomia; linguagem; motricidade fina; realização e cognição verbal (Lima, 2012). A escala encontra-se traduzida e aferida para a língua portuguesa e avalia crianças entre os zero e os oito anos de idade.

b) *Escala de Inteligência de Weschler para crianças (WISC-III)*: desenvolvida por Weschler, em 1991, a WISC-III permite avaliar crianças entre os 6 e os 16 anos de idade e está aferida para a população portuguesa. É constituída por duas subescalas (escala verbal e escala de realização) e permite auferir um quociente de inteligência e três índices fatoriais: organização perceptiva, compreensão verbal e velocidade de processamento. . No entanto, apresenta limitações para a avaliação das PEA uma vez que não pode ser aplicada a crianças sem oralidade e/ou com um nível cognitivo muito baixo. Neste caso a solução passa por aplicar a Escala de Inteligência Pré-escolar e Primária de Weschler – Revista ou a Escala de Griffiths (Lima, 2012).

c) *Kaufman ABC (K-ABC)*: é um teste que avalia competências cognitivas em crianças entre os 2 e os 12 anos de idade. O K-ABC apresenta várias subdivisões e correlaciona-se com outros testes de inteligência que podem ser aplicados a crianças da mesma faixa etária (Siegel, 2008).

Não existem testes que, especificamente, avaliem as competências intelectuais de crianças com PEA. Este tipo de avaliação apresenta limitações sobretudo pelos défices de generalização das crianças com PEA, a resistência à mudança e as dificuldades em cumprir o tempo estipulado para a repetição de determinadas tarefas. Apesar destas limitações este tipo de avaliação permite identificar e fornecer informações acerca das áreas fortes e fracas das crianças com PEA (Siegel, 2008).

Para além dos testes referidos anteriormente, é importante utilizar ferramentas que avaliem os comportamentos adaptativos/competências funcionais. Este tipo de avaliação permite perceber a forma como o indivíduo usa as suas competências intelectuais nas diversas situações e resolução de problemas do dia-a-dia. A *Vineland Adaptive Behavior Scales* é o instrumento mais utilizado para avaliar o comportamento adaptativo (Siegel, 2008). A escala avalia os seguintes domínios: comunicação, atividades da vida diária, socialização e motricidade. Em crianças mais novas, o questionário é aplicado através de uma entrevista aos pais permitindo, desta forma, identificar as competências adquiridas e as que ainda não desenvolveu (Lima, 2012; Siegel, 2008).

Para além destes testes, a avaliação deve contemplar informações mais específicas ao nível do desenvolvimento da linguagem e comunicação (Lima, 2012). Há autores que defendem que a

avaliação de crianças com PEA deve começar pela componente linguística, uma vez que os testes que avaliam outras competências do desenvolvimento requerem capacidades recetivas e expressivas (Tuchman & Rapin, 2009).

Instrumentos de avaliação da linguagem

De modo a definir o perfil linguístico das crianças com PEA, é importante utilizar várias fontes de informação que incluem amostras de linguagem natural, questionários para pais, bem como instrumentos padronizados (Tager-Flusberg et al., 2009). Para além dos testes já referidos, que contemplam também as áreas da comunicação e linguagem, existem outros instrumentos de avaliação formal da linguagem, devidamente estandardizados para a população portuguesa, a saber:

a) *Avaliação da Linguagem Oral (ALO)*: pode ser aplicada a crianças dos 3 aos 9 anos de idade para avaliar a linguagem expressiva e recetiva através de provas de nomeação, definição verbal, compreensão de estruturas complexas, complemento de frases, reflexão morfossintática, segmentação e reconstrução segmental (Sim-Sim, 2001).

b) *Teste de Identificação das Competências Linguísticas (TICL)*: pode ser aplicado a crianças entre os 4 e os 6 anos e avalia a linguagem expressiva nas seguintes áreas: conhecimento lexical, conhecimento morfossintático, memória auditiva e metalinguagem (Viana, 2004).

c) *Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC)* (Sua-Kay & Tavares, 2011): é dirigida a crianças entre os dois anos e meio até aos seis de idade e avalia a linguagem expressiva e recetiva nas seguintes áreas: semântica, morfossintaxe e pragmática (Sua-Kay & Tavares, 2011).

d) *Teste de Avaliação de Linguagem Pré-Escolar (TL-ALPE)*: pode ser aplicado a crianças entre os três e os cinco anos e doze meses, e tem como objetivo avaliar a compreensão auditiva e expressão verbal oral no domínio semântico e morfossintático, bem como a metalinguagem (Mendes et al., 2014).

Para a avaliação da comunicação existe um teste não estandardizado, mas igualmente útil no que concerne a crianças com PEA, o *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Pre-School Children* (Dewart & Summers, 1995). Avalia as competências pragmáticas em crianças com idade pré-escolar, escolar e em adultos. A Escala de Avaliação da Comunicação Pré-verbal (EACPV) desenvolvida por Kiernan e Reid, em 1987, também se apresenta como um instrumento vantajoso para avaliar a componente comunicativa, apesar de não se encontrar validado para a população portuguesa (Lima, 2012). A prova pode ser aplicada a crianças, jovens e adultos, com ou sem oralidade, através da avaliação direta com o indivíduo e/ou através de perguntas aos pais. Encontra-se dividida em 27 áreas que contemplam dois grupos de competências: comportamentos pré-linguísticos e comportamentos não-verbais. Existem também dois outros grupos que avaliam a capacidade de imitação vocal e motora (Lima, 2012). Esta escala fornece informações pertinentes sobre a intenção comunicativa e suas potencialidades, sobretudo em crianças com PEA sem oralidade.

Após esta revisão dos instrumentos existentes, e atendendo aos défices sócio-comunicativos e linguísticos que as crianças com PEA revelam, deparamo-nos com escassas ferramentas de avaliação desta área (Peixoto & Varela, 2009). Os principais instrumentos formais de avaliação da linguagem, disponíveis em Portugal, não consideram os défices comunicativos e sociais, áreas prioritárias de intervenção em crianças com PEA.

Assim, surge a necessidade de direcionar esforços para desenvolver ferramentas de avaliação que permitam o registo de observação das competências comunicativas, sociais e linguísticas, atendendo às crianças com PEA ao longo do espectro, no que respeita às suas características individuais, leque de funções e formas comunicativas utilizadas (Murdock et al., 2007).

Intervenção precoce na infância

Como referido anteriormente, a identificação atempada, e consequente intervenção, permite minimizar o conjunto de défices que as crianças com PEA apresentam (Gibbs et al., 2019; Rosenbaum & Gabrielsen, 2019). Ao abordarmos a avaliação e intervenção em idades precoces, dos 0 aos 6 anos de idade, torna-se pertinente focar aspetos relevantes da Intervenção Precoce na Infância (IPI).

A IPI tem apresentado evoluções significativas nos últimos 20 anos, não apenas sobre o conceito de IPI, mas, sobretudo, acerca do desenvolvimento da criança (Fuertes et al., 2018). Sofreu influência de três modelos contemporâneos: *i)* o modelo de Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner; *ii)* o modelo transacional de Sameroff e Chandler e *iii)* o modelo de apoio centrado na família de Carl Dunst. O modelo de Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner realça o papel de educadores, profissionais e pesquisadores na compreensão das experiências individuais das crianças ao criar um ambiente que possa melhorar o seu desenvolvimento (Zhang, 2018). Neste sentido, a estrutura do ambiente ecológico da criança é construída a partir de várias estruturas. A mais visível é a superior que compreende o ambiente imediato de suporte à criança (ambiente familiar ou escolar). As restantes estruturas contêm os diferentes papéis e relações que cada um dos contextos, mais distantes, influencia na criança (Bronfenbrenner, 1974). O modelo transacional de Sameroff e Chandler refere que o desenvolvimento da criança é resultado das suas interações dinâmicas e contínuas, proporcionadas pela família e contexto social (Sameroff & Mackenzie, 2003). O modelo de Dunst, centrado na família, enfatiza as práticas que abordam as famílias com dignidade e respeito, em que se partilham informações para que sejam capazes de tomar decisões assertivas e informadas. É importante identificar e usar os pontos fortes de cada família, capacitando-a a cooperar ativamente na intervenção precoce da criança (Mas et al., 2018). A questão não se prende apenas em entender se as necessidades das famílias são atendidas, mas também ser capaz de as habilitar, mobilizando os demais recursos e apoios necessários (Dempsey & Dunst, 2004). A abordagem centrada na família constitui um dos principais eixos das práticas recomendadas, a nível internacional, para a IPI (Fuertes et al., 2018). O envolvimento das famílias é fundamental para a eficácia da prática da IPI e, é nesta perspetiva que a intervenção se dirige a elas e à criança, baseada numa rede integrada de serviços, recursos e apoios como resposta às necessidades da unidade familiar (Almeida, 2004). As práticas relacionadas com a IPI visam fomentar e garantir a participação e inclusão social, permitindo uma melhor qualidade de vida das crianças e suas famílias (Magalhães & Pereira, 2013).

Neste contexto, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, regulamenta a IPI criando o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Os objetivos do SNIPI são: *i)* assegurar a proteção dos direitos da criança e desenvolver as suas competências através da IP; *ii)* identificar e sinalizar as demais crianças com atraso ou risco de atraso no desenvolvimento; *iii)* atuar de acordo com as necessidades da família prevenindo ou reduzindo o risco de atraso no desenvolvimento da criança; *iv)* garantir o apoio às famílias no que concerne a serviços e recursos

diretamente relacionados com a educação, saúde e sistemas sociais e v) envolver a comunidade construindo e articulando mecanismos de apoio social.

De forma a assegurar e garantir os princípios adotados pelo SNIPI existem as Equipas Locais de Intervenção (ELI). Estas equipas são constituídas de acordo com parcerias institucionais e abrangem diferentes profissionais: educadores de infância, médicos, enfermeiros, psicólogos, técnicos de serviço social, terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, fisioterapeutas. A ELI intervém no contexto natural da criança, de acordo com as suas rotinas e as da sua família (Reis et al., 2014) e apresenta como funções: *i*) reconhecer as crianças imediatamente elegíveis para o SNIPI e garantir a vigilância e encaminhamento daquelas que não são imediatamente elegíveis; *ii*) construir e colocar em prática o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP); *iii*) reconhecer as necessidades e apoios das comunidades da sua zona de intervenção e articular as redes de apoio social (informais e formais); *iv*) estruturar com as várias entidades que atuam na área da proteção da infância; *v*) garantir os processos de transição apropriados para outros programas, contextos ou serviços educativos; *vi*) articular com os educadores de creches e jardins onde estas crianças estejam inseridas (Fuertes et al., 2018). Esta estreita ligação entre os profissionais da equipa e a própria família introduz variados pontos de vista que, numa perspetiva transdisciplinar, deve garantir uma leitura correta das situações e demais medidas educativas a implementar (Reis et al., 2014). A participação da família é fundamental para a obtenção de uma informação fidedigna da criança, bem como para a adequação das respostas dos diferentes intervenientes, assegurando respostas às necessidades e prioridades destas famílias (Reis et al., 2014).

Neste contexto, qualquer programa de intervenção precoce direcionado para a PEA deverá basear-se numa abordagem centrada na família, partindo do pressuposto que estas têm as suas exigências de acordo com as capacidades, valores, recursos e expectativas que apresentam. A decisão final, no que concerne à criança e núcleo familiar, será sempre da família. O papel do profissional será o de auxiliar e criar as ferramentas necessárias para que a família tenha uma participação ativa e seja autónoma nas suas decisões (Dunst, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PEA enquadra-se no grupo das perturbações do neurodesenvolvimento e os critérios de diagnóstico incluem défices persistentes na comunicação e interação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. A variabilidade das características da PEA de criança para criança é elevada, mas manifestam-se habitualmente nos primeiros anos de vida nestes domínios principais (comunicação, interação social e padrões restritos e repetitivos).

As dificuldades na comunicação na PEA são consideradas universais, evidentes em qualquer idade e nível de desenvolvimento, abrangendo um vasto leque de comportamentos não-verbais e verbais necessários a uma interação social recíproca. Muitas vezes observam-se problemas no contacto ocular, na atenção conjunta, no uso inadequado de gestos ou expressões faciais, na manifestação do sorriso e no próprio brincar com o outro, com limitações evidentes na imitação e no jogo simbólico. Há ainda pouco uso de gestos, expressões faciais e vocalizações, bem como dificuldades em iniciar, manter e terminar uma conversação. Ao nível da linguagem há uma acentuada variabilidade que pode ir desde a ausência completa a apenas um ligeiro atraso na sua aquisição, tanto na expressão como na receção. Em muitas crianças com PEA são os problemas de linguagem que levam à sua avaliação. Os problemas mais frequentes são a presença de ecolália, jargão e alterações ao nível da semântica e sintaxe. Além das alterações na pragmática e na

semântica, registam-se também problemas na prosódia, o que aumenta as dificuldades na comunicação e na interação com os outros, sobretudo os pares. De facto, as crianças com PEA tendem a manifestar dificuldades em várias competências sociais, podendo ter pouco ou nenhum interesse social, evidente no desenvolvimento de um vínculo emocional com os cuidadores, atenção conjunta, sorriso social, imitação de movimentos e a habilidade em compreender os sentimentos do outro. O interesse social pode ser atípico, reduzido ou até mesmo ausente. Estas crianças demonstram pouca ou nenhuma iniciativa de interação social e têm dificuldade em partilhar emoções. Não sorriem em resposta ao sorriso dos pais, não dirigem o olhar na mesma direção, não acompanham o olhar do outro e não apontam. Preferem brincar sozinhas e não sentem necessidade de partilhar as suas ações e sucessos, sendo-lhes difícil compreender a perspetiva do outro, bem como inferir estados mentais na base do comportamento do outro.

Os padrões restritos ao nível do comportamento podem ser organizados em dois grandes grupos: alterações motoras (balanceamentos, *flapping* das mãos, movimentos de dedos ou andar em bicos de pés) e alterações ao nível sensorial (toque em superfícies, morder/cheirar/girar objetos, fixar luzes). Pode haver hipo ou hiperreatividade a certos estímulos sensoriais que se manifestam através de atitudes extremas a sons ou texturas particulares, sendo um indicador importante para diagnosticar a perturbação. No que se refere aos interesses e atividades restritos as crianças com PEA apresentam interesses específicos por determinados temas e/ou objetos podendo procurar exaustivamente informações acerca do objeto ou tema do seu interesse, mas também alinhar um número exato de objetos sempre da mesma maneira, de uma forma repetida. Observa-se ainda a necessidade de manter as rotinas, mantendo a mesma atividade durante um longo período de tempo.

Devido ao comprometimento de diversas áreas do desenvolvimento na PEA, o processo de avaliação e intervenção em crianças com PEA e suas famílias constituem desafios importantes para as equipas de profissionais. O conhecimento das características cognitivas e comportamentais do desenvolvimento normativo e do desenvolvimento característico da PEA é fundamental para uma avaliação rigorosa e eficaz, permitindo diminuir a ambiguidade e facilitar a identificação o mais precocemente possível de crianças com esta perturbação. Só assim a intervenção poderá ir ao encontro das necessidades de cada uma, potenciando o seu desenvolvimento integral e ajudando a diminuir o impacto das limitações características da PEA. A avaliação dos padrões de comunicação, da linguagem e da interação social, bem como das especificidades típicas da PEA ao nível do comportamentos, interesses e atividades é fundamental para um diagnóstico rigoroso, exigindo instrumentos e procedimentos ajustados a cada etapa desenvolvimental. De facto, a aplicação de instrumentos sólidos e rigorosos por parte dos profissionais constituem ferramentas cruciais para a elaboração de planos de intervenção individualizados, no contexto de uma abordagem centrada nas necessidades e competências da criança com PEA e a sua família, que se deseja implementar tão precocemente quanto possível. No entanto, em Portugal ainda se assiste a uma escassez de instrumentos validados e aferidos que permitam avaliar com exatidão alguns domínios essenciais à PEA, sendo necessária mais investigação e maior envolvimento científico e profissional nesta área.

REFERÊNCIAS

- Acosta, V. M., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2006). *Avaliação da linguagem: Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. Santos.
- Almeida, I. (2004). Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica*, 22(1), 65-72.
- Andrade, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: Análise e caracterização* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
- Andrade, A., Junior, W., Ohmo, P., & Teodoro, M. (2015). Teoria da mente em pais de pessoas com autismo: Uma análise comparativa. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(4), 789-795.
- Amaral, D., Schumann, C., & Nordahl, C. (2008). Neuroanatomy of autism. *Trends in Neurosciences*, 31(3), 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2007.%2012.005>
- APA, American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5* (5th ed). American Psychiatric Association.
- Araújo, L. (2014). *A avaliação da comunicação da criança com perturbação do espectro do autismo: Perspetiva de pais e de profissionais* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.
- Ayres, J. (1979). *Sensory integration and the child*. Western Psychological Services.
- Bailey, A., Le Couteur, A., Gottesman, I., Bolton, P., Simonoff, E., Yuzda, E., & Rutter, M. (1995). Autism as a strongly genetic disorder: Evidence from a British twin study. *Psychological Medicine*, 25(1), 63-77.
- Baio, J. (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. *Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR) Surveillance Summaries*, 63(2), 1-21.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D., Maenner, M., Daniels, J., Warren, Z., ... Dowling, N. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR) Surveillance Summaries*, 67(6), 1-23.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Batool, I., & Ijaz, A. (2015). Effectiveness of speech and language therapy for autism spectrum disorder. *Journal of Pakistan Psychiatric Society*, 12(1), 14-17. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1460-6984.12297>
- Beggiato, A., Peyre, H., Maruani, A., Scheid, I., Rastam, M., Amsellem, F., ... Delorme, R., (2017), Gender differences in autism spectrum disorders: Divergence among specific core symptoms. *Autism Research*, 10, 680-689.
- Bettio, C., Bazon, M., & Schmidt, A. (2019). Fatores de risco e de proteção para atrasos no desenvolvimento da linguagem. *Psicologia em Estudo*, 24, 1-15.
- Bloom, L. (1988). GAT is language? In M. Lahey (Ed.), *Language disorders and language development* (pp.1-19). McMillan.
- Bondy, A., & Frost, L. (2001). *PECS and other visual communication strategies in autism: Topic in autism*. Paperback Library
- Boyd, B., Odom, S., Humphreys, B., & Sam, A. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: Early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 32(2), 75-98.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45, 1-5. <https://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=93580d3d-edcd-4f82-848f-e96937718946%40sessionmgr103>
- Calac, M., & Toma, S. (2018). Early identification of autism spectrum disorders: Clinical utility of ados – 2 for early intervention services. *Studia Universitatis Moldaviae*, 9(119), 306-309.

- Chicon, J., Oliveira, I., Garozzi, G., Coelho, M., & Sá, M. (2019). Brincando e aprendendo: Aspectos relacionais da criança com autismo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41(2), 169-175. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.01.017>
- Clark, M., Vinen, Z., Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2018). School age outcomes of children diagnosed early and later with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(1), 92-102.
- Cohen, S. (1990). Autism: A specific cognitive disorder of & lsquo: Mind-blindness. *International Review of Psychiatry*, 2(1), 81-90. <https://doi.org/10.3109/09540269009028274>
- Cossio, A., Pereira, S. A., & Rodriguez, R. (2018). Benefícios da intervenção precoce para a família de crianças com transtorno do espectro do autismo. *Revista Educação Especial*, 31(60), 9-20.
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger: Guia prático para educadores*. Porto Editora.
- Daniels, A., & Mandell, D. (2014). Explaining differences in age at autism spectrum disorder diagnosis: A critical review. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 18(5), 583-597. <https://doi.org/10.1177/1362361313480277>
- Dempsey, I., & Dunst, C. (2004). Helpgiving styles and parent empowerment in families with a young child with a disability. *Journal of Intellectual & Development Disability*, 29, 40-51.
- Dewart, H., & Summers, S. (1995). *The pragmatics profile of everyday communication skills in children*. NFER Nelson
- Dunst, C. (2000). Revisiting “rethinkin early intervention”. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104. <https://doi.org/10.1177/027112140002000205>
- Eigsti, I., Marchena, A., Schuh, J., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 681-691.
- Eimas, P., Siqueland, E., Juczyk, P., & Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science, New Series*, 171(3968), 303-306.
- Evans, B. (2013). How autism became autism: The radical transformation of a central concept of child development in Britain. *History of the Human Sciences*, 26(3), 3-31. [10.1177/0952695113484320](https://doi.org/10.1177/0952695113484320)
- Frith, U. (2001). Mind blindness and the brain in autism. *Neuron*, 32, 969-979. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(01\)00552-9](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(01)00552-9)
- Frith, U. (2004). Emanuel Miller lecture: Confusions and controversies about Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 672-686. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.2004.00262.x>
- Fuertes, M., Nunes, C., Lilo, D., & Almeida, T. (2018). *Teoria, práticas e investigação em Intervenção Precoce*. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/ebook_vf.pdf
- Fusaroli, R., Weed, E., Fein, D., & Naigles, L. (2019). Hearing me hearing you: Reciprocal effects between child and parent language in autism and typical development. *Cognition*, 183, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.10.022>
- Gibbs, V., Aldrige, Fiona, A., Sbirliati, E., Chandler, F., & Smith, K. (2019). Missed opportunities: An investigation of pathways to autism diagnosis in Australia. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 57, 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.10.007>
- Grollier, M., Leblanc, M., & Michel, S. (2016). Severe autismo, asperger’ syndrome, differences and similarities. *L’évolution Psychiatrique*, 81, 37-51. <http://dx.doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.07.007>
- Goldstein, S., Naglieri, A., & Ozonoff, S. (2008). *Assessment of autism spectrum disorders*. Guilford Press.
- Gonçalves, T., & Pedruzzi, C., (2013). Levantamento de protocolos e métodos diagnósticos do transtorno autista aplicáveis na clínica fonoaudiológica: Uma revisão de literatura. *CEFAC*, 15(4), 1011-1018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462013000400031>.
- Gyawali, S., & Prata, B. (2019). Trends in concept and nosology of autism spectrum disorder: A review. *Asian Journal of Psychiatry*, 40, 92-99. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2019.01.021>

- Hare-Harris, A., Mitchel, M., Myers, S., Mitchel, A., King, B., Ruocco, B., ... Brzustowicz, L. (2019). Within-task variability on standardized language tests predicts autism spectrum disorder: A pilot study of the Response Dispersion Index. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, *11*(1), 1-13.
- Johnson, N., Burkett, K., Reinhold, J., & Bultas, M. (2016). Translating research to practice for children with autism spectrum disorder: Part I: Definition, associated behaviors, prevalence, diagnostic process, and interventions. *Journal of Pediatric Health Care*, *30*, 15-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pedhc.2015.09.008>
- Jordan, E., Farr, W., Fager, S., & Male, I. (2018). Pirate adventure autism assessment app: A new tool to aid clinical assessment of children with possible autistic spectrum disorder. *Journal of Alternative Medicine Research*, *10*(1), 17-23. http://www.daddcec.com/uploads/2/5/2/0/2520220/updated_dec_doj_2018.pdf
- Kamp-Becker, I., Albertowski, K., Becker, J., Gahreman, M., Langmann, A., Mingeback, T., ... Stroth, S., (2017). Diagnostic accuracy of the ADOS and ADOS-2 in clinical practice. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *27*, 1193-1207. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1143-y>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, *2*, 217-250. <http://garfield.library.upenn.edu/classics1979/A1979HZ31800001.pdf>
- Kanner, L., (1949). Problems of nosology and psychodynamics of early infantile autism. *Am. J. Orthopsychiatry* *19*, 416-426. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1949.tb05441.x>
- Kazak, S., Collins, G., & Lewis, V. (1997). Can young people with autism refer to knowledge states? Evidence from their understanding of "know" and "guess". *Journal Child Psychol Psychiatry* *38*(8), 1001-1009.
- Kelley, E., Paul, J., Fein, D., & Naigles, L. (2006). Residual language deficits in optimal outcome children with a history of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*, 807-828.
- Klin, A., Chawarska, K., Rubin, E., & Volkmar, F. (2006). Avaliação clínica de crianças com risco de autismo. *Educação*, *29*(1), 255-297. <https://core.ac.uk/download/pdf/25532116.pdf>
- Krug, D. A., Arick, J. R., & Almond, P. (1980). Behavior checklist for identifying severely handicapped individuals with high levels of autistic behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *21*(3), 221-229.
- Lima, C. (2012). As Perturbações do Espectro do Autismo: diagnóstico. In C. Lima (Ed.), *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção* (2.ª ed., pp.1-11). Lidel.
- Lobar, S. (2015). DSM-V changes for Autism Spectrum Disorder (ASD): Implications for diagnosis, management, and care coordination for children with ASDs. *Journal of Pediatric Health Care*, *30*(4), 359-365. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pedhc.2015.09.005>
- Magalhães, S., & Pereira, A. (2013). A avaliação do desenvolvimento em intervenção precoce: Perceções das famílias portuguesas. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *21*(1), 149-163. <http://hdl.handle.net/2183/12611>
- Mandy, W., Chilvers, R., Chowdhury, U., Salter, G., Seigal, A., & Skuse, D., (2012). Sex differences in autism spectrum disorder: Evidence from a large sample of children and adolescents. *J Autism Dev Disord* *42*, 1304-1313. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1356-0>
- Maranhão, S., & Pires, I. (2017). Funções executivas e habilidades sociais no espectro autista: Um estudo multicaseos. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, *17*(1), 100-113.
- Marques, D., & Bosa, C. (2015). Protocolo de avaliação de crianças com Autismo: Evidências de validade de critério. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *31*(1), 43-51. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015011085043051>
- Mas, J., Canãdas, M., Balcells, A., Giné, C., Serrano, A., & Dunst, C. (2018). Psychometric properties of the Spanish version of the family-centred practices scale for use with families of young children receiving early childhood intervention. *J Appl Res Intellect Disabil*, *31*, 851-861.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, *54*(3), 702-709.

- Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2014). *Teste de Linguagem ALPE*. Edubox
- Menezes, L., & Amorim, K. (2015). Para além dos déficits: interação e atenção conjunta em crianças com autismo. *Psicologia em Estudo*, 20(3), 353-364.
- Mercado, Y., Martínez, Luz., & González. (2016). Autismo y evaluation. *Ra Ximhai*, 12(6), 525-533.
- Mody, M., Manoach, D., Guenther, F., Kenet, T., Bruno, K., McDougle, C. & Stigler, K. (2013). Speech and language in autism spectrum disorder: A view through the lens of behavior and brain imaging. *Neuropsychiatry*, 3(2), 223-232.
- Mora, C., & Fortea, I. (2012). Comunicación, atención conjunta e imitación en el trastorno del espectro autista. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 49-57. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832338004>
- Mumme, D., Fernald, A., & Herrera, C. (1996). Infants' responses to facial and vocal emotional signals in a social referencing paradigm. *Child Dev*, 67(6), 3219-3237. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01910.x>
- Murdock, L., Cost, H., & Tieso, C. (2007). Measurement of social communication skills of children with autism spectrum disorders during interactions with typical peers. *Journal of Focus on Autism and other developmental disabilities*, 22(3), 160-172.
- NAC, National Autism Center (2011). *A parent's guide to evidence-based practice and Autism*.
- Naguy, A., & Naguy, C. (2018). Autism/schizophrenia spectrum disorder interface-the nosological limbo. *Asian Journal of Psychiatry*, 37, 78-79.
- Naigles, L., Cheng, M., Rattanasone, N., Tek, S., Khetrapal, N., Fein, D., & Demuth, K. (2016). "You're telling me!" The prevalence and predictors of pronoun reversals in children with autism spectrum disorders and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 27, 11-20. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.008>
- Oliveira, G. (2005). *Epidemiologia do autismo em Portugal: Um estudo de prevalência da perturbação do espectro do autismo e de caracterização de uma amostra populacional de idade escolar* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Institucional da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, G., Ataíde, A., Marques, C., Miguel, T., Coutinho, A., Mota-Vieira, L., ... Vicente, A. (2007). Epidemiology of autism spectrum disorder in Portugal: Prevalence, clinical characterization, and medical conditions. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 726-733.
- Oliveira, K., Braz-Aquino, F., & Salamão, N. (2016). Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(3), 457-472.
- Özerk, K. (2018). Prevalence of autism/ASD in the capital city of Oslo, Norway. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(1), 23-30.
- Ozonoff, S., Rogers, S., & Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo: Perspetivas da investigação atual*. Climepsi Editores.
- Özyurt, G., & Eliküçük, Ç. (2018). Comparison of language features, autism spectrum symptoms in children diagnosed with autism spectrum disorder, developmental language delay, and healthy controls. *Arch Neuropsychiatry* 55, 205-210. <http://www.noropsikiyatriarsivi.com/crossref?doi=10.5152/npa.2017.19407>
- Papoušek, M. (2007). Communication in early infancy: An arena of intersubjective learning. *Infant Behavior and Development*, 30(2), 258-266.
- Parellada, M. (2020). El destino del diagnóstico de síndrome de Asperger. ¿Qué le depara el futuro al síndrome de Asperger? *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 13(3), 115-117.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25(5), 206-213.
- Peixoto, V., & Varela, I. (2009). A eficácia da intervenção em terapia da fala em crianças com PEA. In V. Peixoto & J. Rocha (Eds.), *Metodologias de Intervenção em Terapia da Fala* (pp.142-192). Edições Universidade Fernando Pessoa.

- Ramondo, N., & Milech, D. (1984). The nature and specificity of the language coding deficit in autistic children. *British Journal of Psychology*, 75, 95-103. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1984.tb02793.x>
- Ramsey, R., Nichols, L., Ludwig, N., Fein, D., Adamson, L., & Robins, D., (2018). Brief report: Sex differences in parental concerns for toddlers with autism risk. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 4063–4069. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3583-0>
- Reis, H. (2014). *Avaliação diferencial e intervenção no espectro do autismo: A complementaridade de pais e profissionais* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional Universidade do Minho.
- Reis, H., Pereira, A. & Almeida, L. (2013). Construção e validação de um instrumento de avaliação do perfil desenvolvimental de crianças com perturbação do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(2), 183-194. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000200004>.
- Reis, H., Pereira, A., & Almeida, L. (2014). A intervenção precoce nas perturbações dos Espectro do Autismo em Portugal. *Maremagnum*, 8, 47-57.
- Reis, H., Pereira, A. & Almeida, L. (2016). Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3), 325-336. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300002>
- Rigolet, S. (2000). *Os Três P: Precoce, progressivo, positivo*. Porto Editora.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto Editora.
- Roberts, J. E., King-Thomas, L., & Boccia, M. L. (2007). Behavioral indexes of the efficacy of sensory integration therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 555-562.
- Rogers, S. (2006). Evidence-based interventions for language development in young children with autism. In T. Charman & W. Stone (Eds.), *Social & communication development in autism spectrum disorders: Early identification, diagnosis & intervention* (pp. 143-179). Guildford Press.
- Rogers, S., & Dawson, G. (2014). *Intervenção precoce em crianças com autismo: Modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização*. Lidel.
- Rombert, J. (2013). *O Gato comeu-te a língua?* (1.ª ed.). A Esfera dos Livros.
- Rombert, J. (2017). *A Linguagem mágica dos bebés*. A Esfera dos Livros.
- Rosenbaum, M., & Gabrielsen, T. (2019). Decision factors for community providers when referring very young children for autism evaluation. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 57, 87–96. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.09.009>
- Saad, M. (2017). A Systematic review of Autism Spectrum Disorder in children and adolescents: Social deficits and intervention. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6, 12-22.
- Sameroff, A., & Mackenzie, M. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15, 613-640.
- Santos, A., Ribeiro, I., Garotti, M., & Bosa, C. (2015). Intervention in autism: Social engagement implemented by caregivers. *Paidéia*, 25(60), 67-75.
- Schirmeret, C., Fontoura, D., & Nunes, M. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 95-103. <http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa11.pdf>
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo: Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim I. (2001). *Avaliação da linguagem oral* (2ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Skoufou, A. (2019). Social interaction of preschool children with autism spectrum disorders (ASD) characteristics and educational approaches. *International Journal of Economics and Management Studies*, 6(6), 28-36.

- Sua-Kay, E., & Tavares, M. D. (2011). *TALC: Teste de avaliação da linguagem na criança* (9.^a ed.). Oficina Didática.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and Communication in Autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior* (pp. 335-364). John Wiley & Sons Inc.
- Tager-Flusberg, H., Rogers, S., Cooper, J., Landa, R., Lord, C., Paul, C., ... Yoder, P. (2009). Defining spoken language benchmarks and selecting measures of expressive language development for young children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(3), 643-652.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Tawil, D., Yates, C., & Bradford, D. (2018, August 27). Talk to me: The role of human-robot interaction in improving verbal communication skills in students with autism or intellectual disability [Comunicação oral]. *IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN)*, Nanjing, China, 27.
- Thurm, A., Lord, C., Lee, L., & Newschaffer, C. (2007). Predictors of language acquisition in preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1721-1734.
- Tomasello, M., & Kruger, A. C. (1992). Joint attention on actions: acquiring verbs in ostensive and non-ostensive contexts. *Journal of Child Language*, 19, 311-333.
- Tordjman, S. (2002). Les instruments d'évaluation de l'autisme: Intérêts et limites. *La Psychiatrie de L'enfant*, 45(2), 533-558.
- Tuchman, R., & Rapin, I. (2009). *Autismo: Abordagem neurobiológica*. Artmed.
- Uzgiris, I.C. (1981). Two functions of imitation during infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 4, 1-12. <https://doi.org/10.1177/016502548100400101>
- Vaiouli, P., & Andreou, G. (2017). Communication and language development of young children with autism: A review of research in music. *Communication Disorders Quarterly*, 39(2), 323-329.
- Varanda, C., & Fernandes, F. (2011). Consciência sintática: Prováveis correlações com a coerência central e a inteligência não-verbal no autismo. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. 23(2), 142-151. <http://www.scielo.br/pdf/jsbf/v23n2/v23n2a11.pdf>
- Viana, F. (2004). *Teste de identificação de competências linguísticas – Manual de aplicação*. Edipsico.
- Volkmar, F., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R., & Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 135-170. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1046/j.0021-9630.2003.00317.x>
- Vorstman, J., Staal, W., Daalen, E., Engeland, H., Hochstenbach, P., & Franke, L. (2006). Identification of novel autism candidate regions through analysis of reported cytogenetic abnormalities associated with autismo. *Molecular Psychiatry*, 11, 18-28.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas* (Vol. 4). Visor.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, LS. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8, 23-36.
- Ward, S., Sullivan, K., & Gilmore, L. (2016). Practitioner perceptions of the assessment and diagnosis of autism in Australia. *Australian Psychologist*, 51, 272-279.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. A. (1970). *Pragmatics of human communications: a study of interactional pattern, pathologies, and paradoxes*. Crane Library.
- Weinstein-Fudim, L., Ergaz, Z., Turgeman, G., Yanai, J., Szyf, M., & Ornoy, A. (2019). Gender related changes in gene expression induced by valproic acid in a mouse model of autism and the correction by s-adenosyl methionine. Does it explain the gender differences in autistic like behavior? *Int J Mol Sci* 20(21), 1-24.

- Williams, D., Botting, N., & Boucher, J. (2008). Language in autism and specific language impairment: Where are the links? *Psychological Bulletin*, *134*(6), 944–963.
- Wing, L. (1980). Childhood autism and social class: A question of selection? *The British Journal of Psychiatry*, *1980*, 410-417.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *J Autism Dev Desord*, *9*(1), 11-29.
- Wittke, K., Mastergeorge, A., Ozonoff, S., Rogers, S., & Naigles, L. (2017). Grammatical language impairment in autism spectrum disorder: exploring language phenotypes beyond standardized testing. *Frontiers in Psychology*, *8*, 532.
- Zhang, Y. (2018). Using Bronfenbrenner's ecological approach to understand academic advising with international community college students. *Journal of International Students*, *8*, 1764-1782.
- Zuckerman, K., Lindly, O., & Sinche, B. (2015). Parental concerns, provider response, and timeliness of autism spectrum disorder diagnosis. *J Pediatr* *166*(6), 1431-1439.
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M., Choueiri, C., Fein, D., Kasari, C., Pierce, K., ... Wetherby, A. (2015). Early identification and interventions for Autism Spectrum Disorder: executive summary. *Pediatrics*, *136*(1), S1-S9.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., & Garon, N. (2013). Early identification of autism spectrum disorders. *Behavioural Brain Research*, *251*, 133-146. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2013.04.004>.

Utilização das tecnologias digitais no percurso pedagógico e na Educação Especial

Use of digital technologies in the pedagogical path and in Special Education

António Paulino

Centro Hospitalar Tondela Viseu, Mestrado Educação Especial ESEV
acspaulino@gmail.com

Carlos Elói Silva

APPACDM-Viseu, Mestrado Educação Especial ESEV
Eloisilva19@gmail.com

Sara Felizardo

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

Esperança Ribeiro

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

Resumo

O objetivo deste capítulo é o de perceber o modelo de utilização das tecnologias digitais nas salas de aula, através da produção científica encontrada nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Para isso, realizaram-se duas pesquisas sistemáticas no RCAAP, sobre “tecnologias digitais”, “educação especial” e “pedagogia”, em 17 e 25 de novembro de 2020, com revisão e análise de conteúdo dos 20 primeiros artigos encontrados, cruzando-os com categorias de análise relativas aos princípios pedagógicos de base para utilização das tecnologias digitais. Os resultados deste estudo mostram que o respeito e discurso envolvendo os princípios pedagógicos para utilização das tecnologias digitais é maior na educação especial, do que na pedagogia em geral, sendo que o enquadramento destes com a avaliação encontra-se mais ausente da produção científica. As tecnologias digitais tornaram-se ferramentas presentes no quotidiano das pessoas, tendo também chegado aos contextos educativos. Embora sejam utilizadas na aula com propósito, existe ainda um importante caminho a percorrer relativamente às estratégias pedagógicas para o seu uso.

Palavras-chave: Educação especial, tecnologias digitais, pedagogia, inclusão.

Abstract

The objective of this paper is to understand the model of use of digital technologies in classrooms, through the scientific production found in the Open Access Scientific Repositories of Portugal (OASRP). For this, two systematic research processes were carried out in the RCAAP on the topic of “digital technologies”, “special education” and “pedagogy” in November of 2020, with review and content analysis of the first 20 articles found. These were then crossed with categories of analysis related to the basic pedagogical principles for the use of digital technologies. The results of this study show that the respect for the discourse regarding the pedagogic principles on the usage of digital technologies was greater in the context of special education than in general pedagogy, and that the relationship of these principles with the evaluation is less prominent in scientific production. Digital technologies have become tools in people's daily lives and have also reached educational contexts. Although they are used in class with purpose, there is still an important way to go regarding the pedagogical strategies for their use.

Keywords: Special education, digital technologies, pedagogy, inclusion.

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais conquistaram o seu lugar no nosso quotidiano, seja como mero entretenimento, seja como ferramenta de trabalho. Certamente terão os seus benefícios e inconvenientes, mas torna-se incontornável a sua utilização nos diversos contextos de vida da sociedade atual, embora se continue a verificar uma resistência ao digital nas salas de aula. Os Recursos Educativos Digitais (RED) foram desenvolvidos para promover o acesso à aprendizagem, muitas vezes num modelo de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), não

dispensando, no entanto, uma reconfiguração no processo educativo para a sua efetiva utilização e resultados (Almeida, 2018; Damas et al., 2017; Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; Ribeiro et al., 2011). Estes recursos têm o potencial de envolver os alunos e manter a sua atenção, permitindo a aprendizagem sob a supervisão de um adulto ou sozinhos. No entanto, o uso destas tecnologias para o ensino e aprendizagem, requer ferramentas e métodos específicos (Castro et al., 2012a; Hulusic & Pistoljevic, 2015).

Estas ferramentas criaram novos modos de aprender e aumentaram as possibilidades de interação durante a aula. Os meios multimédia são vibrantes, enriquecidos no conteúdo e forma, desafiantes e fornecem meios multissensoriais de acesso. Além da possibilidade de uso por todos os alunos, demonstram vantagens no acesso e participação quando utilizadas por alunos com necessidades específicas de aprendizagem (Ribeiro et al., 2011).

Aqui surge um aparente conflito entre os nativos digitais (aqueles que já nasceram nesta explosão tecnológica) e os migrantes digitais (a maior parte dos docentes), que demonstram um diminuído interesse na utilização destes meios de suporte à aula. Torna-se então importante perceber a sistematização e consistência do uso dos RED na escola, bem como se os princípios pedagógicos de base da utilização de tecnologias digitais são respeitados (Almeida, 2018; Ribeiro et al., 2011).

1. INOVAÇÃO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A mudança e inovação na educação têm sido uma premente das políticas educativas dos governos, não só em Portugal, como também a nível internacional. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) vêm agindo pelos princípios da mudança e inovação desde as décadas de 60 e 70 do século passado (UNESCO, 2017). A este ímpeto inicial, sucederam-se vagas de reformas educativas nas décadas de 80 e 90, constatando-se que a sua implementação na prática tem sido difícil. Se pensarmos nos processos de mudança planificada, numa ótica de processo que visa melhorar a escola, pensamos em fases distintas que são a iniciação, implementação e estabilização das medidas que agem para a mudança. Ora, constata-se que, por vezes, não tem sido esta a direção da administração escolar. Canário (1996, cit. por Oliveira & Courel, 2013) afirma que as práticas não se criam nem se modificam por emissão de decretos ou normativos e são ignoradas ou reconfiguradas pelos atores educativos que se encontram na prática. Este é um exemplo de gestão burocrática alienada das ações diferenciadas em cada contexto, em cada autonomia na organização escolar. Torna-se então necessário a construção de um percurso em que a apropriação de processos se realize de forma sustentada e consciencializada (Cosme & Trindade, 2012; Oliveira & Courel, 2013).

A inovação localmente produzida, contrapondo-se ao centralismo e regulamentarismo do sistema educativo português, é comumente referida em três eixos principais: *i*) a alteração de crenças por parte dos intervenientes; *ii*) o uso de novas estratégias e atividades; *iii*) a utilização de novos materiais e tecnologias. Isto surge também na sequência de novas demandas sociais e laborais, em que a tecnologia, independentemente do uso, está cada vez mais presente. Em todos eles, e principalmente na utilização de tecnologias digitais, é de suma importância a adoção de práticas pedagógicas ajustadas a esta realidade, com redefinição de papéis e da centralidade e protagonismo no eixo ensino-aprendizagem (querendo-se aqui realçar aprendizagem-ensino), alteração nas formas de interação, promoção do trabalho colaborativo e aprendizagem em rede.

Tudo isto passará pela redefinição do papel e funções do professor (Oliveira & Courela, 2013; Ribeiro & Barros, 2019).

Em ambientes digitais e na aprendizagem, o professor deverá adotar o papel de facilitador que orienta os caminhos percorridos (o currículo) pelo estudante. A sua ação deve promover o desenvolvimento de estratégias para a aprendizagem ativa e autónoma dos alunos, criando assim ambientes educativos ajustados à realidade digital. Ora, aqui encontra-se uma contradição entre estes princípios de ação que levam à prática e a rigidez de um programa curricular. Sabemos também que a aprendizagem de conteúdos, a descoberta, é bem possível neste modelo, tal como comprovado por outras realidades e por medidores internacionais da qualidade do ensino, que os mais conservadores valorizam (Alsubaie, 2015; Alves & Palmeirão, 2017; Kubo & Botomé, 2001; Reis Monteiro, 2014; Ribeiro & Barros, 2019).

2. RECURSOS EDUCATIVOS DIGITAIS

A evolução das tecnologias de informação e comunicação e a sua utilização em contextos de aprendizagem trouxe o surgimento dos RED. O grande alcance destes materiais traz algumas dificuldades na sua definição, mas podem ser entendidos como entidades digitais produzidas especificamente para fins de suporte ao ensino e à aprendizagem. A utilização dos RED em sala de aula não se deve ficar por uma simples utilização como se de um livro se tratasse, ou utilizando novamente o desgastado método expositivo. Estes recursos carecem de práticas e estratégias pedagógicas diferentes, que potenciam a participação do aluno, a aprendizagem dinâmica e proativa. Um recurso com características como possibilidade de modulação, simulação, animação, combinação multimédia e interatividade promove estratégias de ensino e processos de aprendizagem diversificados, levando à manipulação dos objetos, à interação com o recurso, observação e representação de fenómenos (Ramos et al., 2011).

Tem havido tendência nos profissionais da educação para utilizarem os RED como réplicas de materiais pedagógicos tradicionais. Estes modelos pedagógicos na utilização destes recursos podem explicar a dificuldade em se chegar a consenso, quanto aos resultados da sua utilização na aprendizagem dos alunos. Ainda assim, parece certo que ocorre uma melhoria significativa nas atitudes e participação dos alunos quando a tecnologia digital é integrada na aula. Outro motivo que pode levar à indefinição dos resultados poderá ser a própria conceção e qualidade do RED, que se pretende utilizável no processo de aprendizagem e ensino, autónomo e com a especificidade de ser inovador (Castro et al., 2013; Ramos et al., 2011).

Outras características relevantes dos RED são o recurso a abordagens de ensino que valorizam a resolução de problemas e o pensamento crítico, indo ao encontro das exigências da atual sociedade digital. A prática pedagógica com recurso a RED deverá ter em conta determinados princípios, como a adequação aos propósitos dos professores e relevância dos conteúdos, existindo também princípios de atitude dos professores em relação à utilização da tecnologia, à reutilização e partilha dos recursos (Castro et al., 2013; Ribeiro et al., 2011).

Num estudo de Castro et al. (2013), concluiu-se que os professores consideraram a usabilidade pedagógica como fator determinante para recorrerem a um RED. Por outro lado, mesmo tendo em consideração uma utilização natural das tecnologias digitais no mundo fora da sala de aula, o mesmo parece não acontecer dentro, sem se perceber se as atividades pedagógicas são mediadas pelo elemento digital de forma sistemática, consistente e propositada. Das inúmeras barreiras a transpor pelos RED, encontram-se as crenças e perceções dos professores, a sua

formação, a disponibilização das tecnologias por parte das organizações e a quantidade e qualidade dos recursos digitais (Almeida, 2018; Castro et al., 2013).

3. AS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA PROMOÇÃO DOS RED

No plano governativo, entre 1985, com o Projeto Minerva, e 2007, na implementação do Plano Tecnológico para a Educação, concretizaram-se medidas para a implementação de práticas digitais para professores e alunos. Estas práticas, visavam não só a literacia digital, como também a vertente pedagógica do ensino e a utilização de tecnologias de apoio para alunos com necessidades específicas (Almeida, 2018; Castro et al., 2012a; Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Estas ações governativas vêm no sentido de aproximar Portugal da União Europeia, uma vez que a percentagem de professores que utilizam tecnologia ou que requerem que os seus alunos utilizem tecnologia em aula, é marcadamente inferior aos países mais desenvolvidos da União Europeia (Castro et al., 2012b). Ora, deve-se então refletir sobre a causa da ainda frágil relação entre a escola e as tecnologias digitais, trilhando caminhos para efetivar o preconizado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho). Não havendo um imperativo legal para a utilização dos RED, fica a ideia de que os professores, no uso da sua autonomia pedagógica, podem e devem utilizar estas ferramentas. Como referido ao longo deste documento, as causas poderão estar relacionadas com vários aspetos, entre os quais, a adequação da utilização dos RED pelos professores, adotando e adaptando as suas práticas pedagógicas (Almeida, 2018; Martins et al., 2016).

4. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE BASE RED

Os RED surgem na transformação da educação trazida pela era digital, ajudando no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Constituem-se como ferramentas para o acesso e participação, que devem ser, então, de qualidade, de forma a se tornarem efetivas em sala de aula. Esta qualidade está dependente de fatores pedagógicos e de fatores de desenho e desenvolvimento da tecnologia. Os primeiros dizem respeito à natureza educacional e pedagógica, ao potencial educativo e à monitorização do ensino e aprendizagem. Os segundos relacionam-se com o design, de acordo com critérios de navegabilidade, usabilidade e acessibilidade (Ribeiro et al., 2011).

Aqui, importa-nos perceber a adesão, em sala de aula, aos princípios pedagógicos de base para utilização dos RED. A Tabela 1, adaptada de BECTA (2007), descreve os princípios pedagógicos na utilização destas tecnologias digitais.

Assim, selecionaram-se estes conceitos chave como categorias de análise e verificação da sua presença na produção científica e discurso relativos aos RED e educação, procurando analisar os conceitos pedagógicos que estão na sua utilização e debate científico.

Tabela 1*Princípios pedagógicos de base dos RED*

Princípio	Descrição
Adequado ao curriculum	Alinhado com o currículo. Providencia atividades apropriadas e confiáveis. Os objetivos e avaliação são para o nível pretendido e relacionam-se com o currículo.
Inclusão e acessibilidade	Relacionado com o princípio da acessibilidade. A experiência de aprendizagem deve promover práticas inclusivas em todas as circunstâncias. Pode ser alcançado através da flexibilidade para adaptar o recurso a diferentes estilos e preferências de aprendizagem, ou através de formas alternativas de alcançar os objetivos definidos, onde os recursos educativos podem ter pertinência limitada.
Envolvimento do aluno	Ensinar e aprender devem cativar, motivar, envolver e desafiar os alunos. Os RED devem valer a pena, não apenas pelo entretenimento. Devem ser evitadas reações à aprendizagem que diminuam a motivação ou desencorajem o uso da tecnologia como ferramenta para aprender.
Aprendizagem eficaz	A experiência de aprendizagem real, promove a mudança e desenvolvimento comportamental. Uso flexível de abordagens e perspetivas, permitindo a escolha do aluno ou a personalização do mais adequado, fornecendo evidências de resultados de aprendizagem alcançados e generalização da aprendizagem, para permitir a construção de um conhecimento efetivo.
Avaliação como suporte à aprendizagem	Com o intuito de apoiar a aprendizagem, o ensino e a aprendizagem devem incorporar avaliação formativa do que foi, ou não, foi aprendido ou compreendido. Isto inclui fornecer feedback aos alunos na aquisição de conhecimentos e competências. O feedback deve ser especificamente dirigido para melhorar a aprendizagem e deve fornecer ou apontar para outras atividades que apoiem a aprendizagem adicional.
Avaliação sumativa robusta	Avaliação sumativa abrangente, válida e confiável deve ser usada para fornecer informações sobre o desempenho do aluno que pode ser usado para orientação ou seleção em relação à educação futura ou oportunidades de trabalho.
Abordagem inovadora	O RED pode ser inovador no seu design e uso de tecnologia e/ou inovador na abordagem de ensino e aprendizagem que oferece.
Facilidade de Utilização	Um RED deve ser o mais transparente e intuitivo possível para o do utilizador. Deve fornecer orientação e o uso não deve ser um obstáculo à experiência de aprendizagem. Deve promover a adaptação às competências digitais do aluno.

Nota. Adaptada de “Quality principles for digital learning resources” de BECTA, 2007, pp. 2-5.

5. METODOLOGIA

Para a análise à presença de discurso relativo aos princípios pedagógicos de base dos RED na produção e discussão científica, foram realizadas duas pesquisas diferenciadas nos Repositórios Científicos Abertos de Portugal (RCAAP). A primeira pesquisa foi realizada no dia 17 de novembro de 2020, utilizando os termos “tecnologias digitais” e “educação especial”, tendo sido selecionados os dez primeiros documentos, de acordo com os critérios de pesquisa do RCAAP e sendo um número plausível de análise e suficientemente demonstrativo. Na segunda pesquisa, realizada a 25 de novembro de 2020, utilizaram-se os termos “tecnologias digitais” e “pedagogia”, sendo selecionados, também, os dez primeiros artigos. O termo “tecnologias digitais” foi usado por apresentar abrangência temática suficiente de forma a alcançar o conceito de RED; os termos “educação especial” e “pedagogia” objetivaram a procura de informação científica relacionada com as práticas educativas, associando-as aos RED.

Utilizou-se o modelo de análise de conteúdo categorial, recorrendo a categorias pré-definidas, segundo os preceitos dos princípios pedagógicos de base para utilização de RED, procurando-se perceber a presença deste discurso nos documentos analisados (Ribeiro et al., 2011; Santos, 2012).

6. RESULTADOS

Apresentação

Foram selecionados os dez primeiros artigos e teses que foram apresentados pelo RCAAP em cada pesquisa (Anexos A e B).

Na primeira procura (Anexo A), os textos selecionados têm um enfoque maior nos alunos, nas suas experiências com as tecnologias e como eles se comportam perante as tecnologias digitais nos processos de aprendizagem. Já a segunda busca mostrou-nos muitos autores preocupados com os processos de formação dos docentes com relação ao uso das tecnologias como facilitadores, ou não, das suas práticas pedagógicas (Anexo B).

Foi utilizada a classificação da presença de unidades de análise para cada categoria em P+ (presença forte), P- (presença fraca) ou A (ausência). Os autores tomaram a tabela de princípios pedagógicos de BECTA (2007) como norteadora dos parâmetros de análise, sendo que foram considerados como presença forte (P+) aqueles textos que estavam em total concordância com os princípios pedagógicos citados na tabela e que estavam em total alinhamento com as ideias e princípios, onde poderia ser visto e analisado claramente a presença de tal princípio. Os trabalhos que receberam P- ou presença fraca foram aqueles em que os princípios estavam presentes ou citados de modo perceptível, porém não em total acordo ou alinhamento com os princípios da tabela. Já os classificados com A ou ausência, foram aqueles em que não se verificou qualquer citação dos princípios pedagógicos e as ideias e tema tratado não estavam em alinhamento com os princípios da tabela.

No grupo dos artigos da primeira pesquisa, o princípio pedagógico de Inclusão e Acessibilidade foi analisado com P+ (presença forte) em todos os casos. Para Quevedo e Crescitelli (2005), a internet é um local onde novos meios de pensamento e diversidade podem ocorrer, e facilita o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Também foi citado que o uso de conteúdos e recursos tecnológicos favorecem os processos de entendimento dos alunos especiais (Almeida, 2018). Num olhar para a escola, enquanto ambiente de ensino e aprendizagem e de

produção criativa, vê-se aí a necessidade de conexão à evolução tecnológica. Esta surge uma vez que tais recursos serão o suporte prático para o enriquecimento das aulas, daqueles que trabalham a inclusão, uma vez que proporcionam experiências novas que valorizam potenciais e habilidades (Santos, 2019). A título de exemplo, em 2003, Kovatli teve por objetivo promover a interação, percepção do mundo e comunicação de crianças dentro da perturbação do espectro do autismo, tendo realizado um projeto que utilizou softwares educativos no meio informático, e assim estabeleceu uma interação das crianças com os computadores.

Para o princípio pedagógico Envolvimento do Aluno, também se observou uma presença forte (P+) em todos os dez artigos analisados. Essa indicação mostra claramente o interesse dos alunos pela utilização dos recursos tecnológicos digitais na educação e a sua abertura para as novidades. Além das tecnologias digitais serem incentivadoras de processos cooperativos e colaborativos de produção de conhecimento (Quevedo & Crescitelli, 2005), o aparecimento de tecnologias móveis e portáteis assinalou uma transição onde a internet tornou-se universalmente acessível e disponível, possibilitando ao estudante a capacidade de aceder a conteúdos educativos onde estiver e quando quiser (Fernandes, 2014). Os alunos procuram atividades significativas e desafiantes, o que obriga o professor a utilizar estratégias diversificadas e com objetivos definidos a fim de focar o ensino na individualidade. Sendo assim, os recursos digitais auxiliam na demonstração da criatividade, favorecem a autonomia, estimulam a ludicidade e a colaboração na construção da aprendizagem (Santos, 2019).

Na Avaliação como Suporte à Aprendizagem, apenas 2 trabalhos (20%) mostram presença forte (P+), enquanto em 5 deles (50%) está ausente (A) e 3 trabalhos mostram presença fraca (P-) (30%). É preocupante pensar que um princípio tão importante e que proporcionaria participação ativa na evolução da aprendizagem pelo aluno tenha números tão discretos e fracos. Almeida (2018) refere que os professores de espaços destinados ao uso das tecnologias, em salas especiais, têm ainda dificuldades de dialogar com os professores de outras disciplinas e esses com as tecnologias. Neste nó de relações afrouxadas, o que fica prejudicado é o crescimento da autonomia e independência dos alunos. Santos (2012) acredita que os tutores a distância ficam limitados a baixa eficiência da tutoria reativa, pois as tecnologias são utilizadas apenas para disponibilizar conteúdo e os alunos são envolvidos nessa utilização apenas para complementar as suas notas.

Do mesmo modo, quanto ao princípio Aprendizagem Eficaz, na primeira pesquisa foi observado que 50% apresentou uma presença forte (P+) enquanto 30% presença fraca (P-) e 20% Ausência desse princípio. Santos (2019) refere que quando utilizamos tecnologias digitais em sala de aula há melhorias no desenvolvimento da escrita, onde o aluno se sente à vontade para desenvolver pensamento reflexivo na sua produção do texto, onde se removem as barreiras com um revisor gramatical e ortográfico. Kovatli (2003) diz que o uso de computadores e softwares pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças com perturbação do espectro do autismo, uma vez que possuem recursos para despertar nos alunos a curiosidade e oferecer desafios individuais. Enquanto para Quevedo e Crescitelli (2005) o aluno exposto a tecnologias digitais de aprendizagem é incentivado na aprendizagem auto-dirigida e ganha novos conhecimentos por intermédio de diálogo entre o professor e seus próprios conhecimentos.

Quanto ao princípio Avaliação Sumativa Robusta, conceptualizado como avaliação sumativa ampla, válida e aceitável, a ser utilizada no contexto da partilha de informações sobre o desempenho do aluno, que podem ser usadas como orientação em oportunidades futuras de educação, foi encontrado um importante percentual de 80% de ausência desse princípio nessa primeira busca. Citado pouco ou quase nada, esse princípio foi o mais ausente, como explica

Santos (2012) em suas conclusões, salientando que os instrumentos usados para avaliação e resposta para o aluno, quando usados, são realizados muito timidamente.

A análise mostra-nos que 50% dos trabalhos aqui analisados apresentam P+ (presença forte) contra os mesmos 50% para P- (presença fraca) para o princípio pedagógico Abordagem Inovadora. Almeida (2018) cita que as tecnologias digitais são potenciais estimuladores através da utilização de recursos, materiais pedagógicos, práticas, mobiliários fixos ou adaptados. Fernandes (2014) observou que duas turmas, pela primeira vez na história, puderam utilizar tablets digitais em vez dos manuais impressos para o ensino do português, com grande possibilidade de mobilidade e envolvimento dos alunos. Roveder (2016) destaca que o uso de recursos e tecnologias digitais, numa sala virtual de recursos multifuncionais, apresenta grande potencialidade de trabalho com a comunidade surda.

Um valor de 60% dos trabalhos analisados mostraram presença forte (P+) do princípio Facilidade de Utilização. Isso pode ser explicado por Quevedo e Crescitelli (2005), quando concluíram que as tecnologias conversacionais atuais evoluíram para um modo tal que é totalmente possível a intercomunicação entre alunos-alunos e professores-alunos. A maioria dos trabalhos que não referiram ou tiveram presença fraca desse princípio, chegaram a conclusões que a facilidade de utilização das tecnologias pelos alunos está muito conectada aos conhecimentos e formação dos professores. Ou seja, professores que não têm boa formação no uso das tecnologias digitais não conseguem fazer com que os alunos as utilizem com destreza e facilidade.

O princípio pedagógico Adequado ao Currículo, nos trabalhos pesquisados na primeira busca, mostrou uma presença forte em 90% deles. Como citou Kovatli (2003), a integração de ferramentas tecnológicas no sistema educacional pode promover transformações e atender as necessidades de alunos e professores, ao complementar atividades e promover interações rotineiras.

Passamos a analisar os trabalhos da segunda procura.

Para Inclusão e Acessibilidade encontramos 60% dos artigos com Ausência (A) desse critério, 30% com presença forte (P+) e 10% com presença fraca (P-). Isso pode ser explicado por Rocha (2009) que no seu estudo refere que as pesquisas neste campo se voltam muito mais para as *mídia* em geral do que para a sua utilização em modos pedagógicos. Para Souza (2017) mesmo em pleno século XXI ainda não percebemos a total potencialidade das tecnologias digitais, tão pouco a utilização para formação de professores e suas consequências. Maia e Barreto (2014) estranham o facto dos professores e corpo docente ainda verem as tecnologias digitais como algo novo, uma vez que há pelo menos uma década que esses recursos estão disponíveis nas escolas. Conclui-se, portanto, que a formação inicial dos docentes não acompanhou o processo de inserção das tecnologias digitais nas escolas.

Em 70% dos trabalhos encontra-se presença forte (P+) para Envolvimento dos Alunos. Contra esse percentual, 20% apareceu ausente (A) e apenas 10% mostrou presença fraca (P-). No estudo de Massaro (2015) os professores que fizeram um curso de graduação de educação a distância, conseguiram adotar as tecnologias digitais e os seus alunos envolveram-se mostrando muito interesse nas técnicas.

O total de 90% dos textos aqui analisados mostrou presença do princípio Aprendizagem Eficaz, sendo 50% presença forte (P+) e 40% presença fraca (P-). É de extrema relevância que passemos a avaliar tão elevada percentagem. O professor é ator de maior importância nesse quadro, quando incorpora mudanças e rege as suas práticas profissionais, seja por meio de preparação

prévia, seja para a atividade direta para que os alunos se enquadrem noutras modalidades de ensino (Silva et al., 2019). Quando as tecnologias digitais passarem a ser apreendidas pedagogicamente em consideração das diferenciações na educação, aquelas tornar-se-ão grande meio de mudanças e modernização para a aprendizagem por meio dos softwares, plataformas, monitoria *online*, fóruns de discussão e laboratórios (Rocha, 2009). Os alunos aprendem mais com as vivências e consolidam conceitos com as experimentações, que podem ser oferecidas através de oficinas e experiências de contacto com a aprendizagem criativa, usando diversas tecnologias (Silva, 2019).

Nos critérios Avaliação como Suporte à Aprendizagem e Avaliação Sumativa e Robusta, encontramos um resultado que consideramos bastante negativo (90%), sendo 40% de ausência (A) e 50% de presença fraca (P-) para o primeiro e 60% de ausência (A) e 30% de presença fraca (P-) para o segundo critério. Entendemos esse achado como Rocha (2009), que refere os cursos retratando a visão distanciada que a sociedade tem de que a educação ainda não é uma prática social, ou seja, há um atraso na evolução da educação em relação à evolução social, porque muitos consideram serem duas realidades distintas e, assim sendo, as tecnologias avançadas estão mais ausentes que presentes no espaço educacional.

Os trabalhos mostram o critério Abordagem Inovadora com 70% de presença sendo 30% forte (P+) e 40% fraca (P-). Silva et al. (2019) alertam para que os professores estejam preparados para utilizar as novas tecnologias e incorporarem tais recursos com criatividade nas suas práticas e desse modo obterão bons resultados. Maia e Barreto (2014) também alertam que para muitos alunos e professores as tecnologias modernas ainda não lhes são familiares, porém os recursos inovadores podem trazer em si novas expectativas e despertarem interesses adormecidos, como ocorreu no seu estudo sobre utilização positiva das tecnologias digitais no ensino da Matemática.

Apenas 10% dos trabalhos mostraram presença forte (P+) para a Facilidade de Utilização dos recursos digitais. Facilmente explicado por Viégas (2017) que refere que professores utilizam pouquíssimos recursos tecnológicos em sala de aula, e quando o usam é apenas um vídeo que estimula a participação passiva dos alunos, deixando por esquecido a possibilidade de vivenciarem projetos autorais ou produzirem conhecimento através de interfaces. Os docentes ainda apresentam muitas inseguranças ao apresentarem e exporem alunos às tecnologias digitais e têm muitas dificuldades ao explicarem os objetivos educacionais dessas ferramentas (Silva et al., 2019).

A análise aponta que 70% dos textos desta procura mostraram presença forte para a categoria Adequado ao Currículo. Como salienta Rocha (2009), do mesmo modo como ocorre na maioria das vezes, com a inserção das tecnologias digitais, não houve grande mudança curricular, o que ocorreu foi a adequação da linguagem contemporânea ao curso estudado.

Discussão

Para entendermos melhor a forma como os recursos digitais para educação e as tecnologias digitais têm sido utilizados nos processos pedagógicos e na educação especial, optamos por uma análise de conteúdo a partir de duas pesquisas no RCAAP. A primeira pesquisa, com as palavras “tecnologias digitais” e “educação especial”, mostrou artigos bastante relacionados com a interação dos alunos com as tecnologias e os métodos como essas tecnologias eram apresentadas, utilizadas e apreendidas nos processos de aprendizagem. Já a segunda busca, com as palavras “tecnologias digitais” e “pedagogia”, mostrou-nos o universo de formação dos professores, as interações das suas formações com o contacto com as tecnologias digitais. Para nortear essa discussão, desde a análise dos resultados encontrados, optamos por utilizar uma tabela de princípios pedagógicos para utilização dos recursos educativos digitais, adaptada de BECTA

(2007), onde são descritos pormenorizadamente os princípios de interação, avaliação e aprendizagem efetiva de um processo. Ao confrontarmos os artigos encontrados com a presença, forte ou fraca, ou ausência de tais princípios chegamos a um painel que podemos aqui discutir.

Os princípios pedagógicos mais fortemente presentes na primeira pesquisa foram Envolvimento do Aluno, Inclusão e Acessibilidade e Adequado ao Currículo. Esta tríade de princípios vai ao encontro do preconizado por Seixas et al. (2014), ao afirmarem que as novas gerações estão amplamente conectadas a tecnologias como computadores, jogos e telemóveis e classifica-os como “nativos digitais”, sendo assim uma geração que se desenvolveu e aprendeu sozinha com a utilização dessas tecnologias, sem procurar recursos técnicos ou ler manuais e ainda, quando se envolvem com atividades relacionadas tendem a persistir na realização destas, apesar dos desafios e obstáculos. Silva (2012), mostra que, como as tecnologias estão cada dia mais presentes nas tarefas quotidianas, a acessibilidade e adesão aos métodos que utilizam tecnologias digitais na educação acontecem sempre que é observado um bom acesso aos recursos, nomeadamente a atenção às diferenças, clareza nos objetivos e acesso direto e compatível. Porém Santos et al. (2019) relatam que o ambiente escolar poderia ser ainda mais inclusivo e criativo se se conectasse ainda mais com a evolução tecnológica.

Ao confrontarmos os dados da primeira com a segunda pesquisa para esses mesmos princípios, notamos que na segunda pesquisa o envolvimento e o sentido de inclusão são menores para o segundo grupo. Otsuka e Rocha (2002) já alertavam para o facto de existir certa distonia entre o discurso pedagógico formal e o informal mediático, onde se ressaltava uma distância entre educação e comunicação, resultando num atraso nos currículos de formação dos professores. Silva e Hessel (2019) oferecem uma gama de possibilidades onde os docentes poderão gerar oportunidades de aprendizagem aos alunos, ancorados em tecnologias a partir do momento que tiverem as competências sugeridas pela UNESCO como a alfabetização em tecnologia, aprofundamento do conhecimento, criação do conhecimento e do envolvimento da escola, da administração e políticas públicas, da metodologia de ensino, mudança no currículo e literacia digital.

Dentro dos resultados encontrados salientamos os baixos números dos princípios que se relacionam com a Avaliação em ambas as pesquisas, isso graças ao facto de que os professores ainda não se apropriaram das ferramentas tecnológicas visando a avaliação formativa, o que deverá acontecer assim que desenvolvam competência acerca do uso pedagógico das tecnologias e a sua integração nas práticas, além, é claro, da demonstração nítida de objetivos e constante inovação, onde os alunos possam sentir-se motivados e compreendidos dentro desse contexto (Bard et al., 2017).

Uma vez que o desenvolvimento de práticas de ensino mediadas por tecnologia, associadas às teorias de ensino e aprendizagem, pode contribuir positivamente para a formação de profissionais, a inclusão de uma teoria pedagógica reforça o reconhecimento da necessidade de adequabilidade da tecnologia para fins educacionais (Barbosa, 2019). Não é possível e nem desejável a pré-determinação de um conjunto de tipos de atividades e critérios de avaliação que atendam aos objetivos de qualquer curso, em qualquer contexto. Assim, um grande desafio do suporte à avaliação formativa é prover soluções adaptáveis a cada curso, de acordo com os objetivos pedagógicos dos formadores (Otsuka & Rocha, 2002).

CONCLUSÃO

As tecnologias digitais fazem parte do dia-a-dia das gerações jovens, os nativos digitais. Esta familiaridade dos jovens com estes recursos, deve ser tida em consideração nos contextos educativos, usando-a sob a forma de recursos digitais para a aprendizagem. Todavia, para que de facto resulte, é necessário que o profissional da educação compreenda e aja de acordo com princípios pedagógicos de base na utilização dos recursos.

Nesta análise, foi possível perceber que a educação especial tem já maior experiência neste campo, se comparáramos com os resultados relativos à nossa pesquisa sobre pedagogia em geral, sendo importante que haja maior debate e formação com vista à capacitação dos profissionais para a utilização efetiva dos recursos educativos digitais, em ambientes pedagógicos enriquecedores e que coloquem o aluno no centro da atividade educativa. O recurso educativo para a aprendizagem não deve ser entendido como um acrescento à exposição feita pelo professor, mas sim como uma ferramenta de autonomia e construção do curriculum por parte do aluno.

REFERÊNCIAS

- Almeida, P. (2018). Tecnologias digitais em sala de aula: O professor e a reconfiguração do processo educativo. *Da investigação às práticas*, 8(1), 4–21.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 4, 125-128.
- Alves, J., & Palmeirão, C. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular—Os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora.
- Bard, R. D., Mülbart, A. L., & Matuzawa, F. L. (2017). Uso de tecnologia educacional em uma escola pública municipal: Uma experiência de avaliação formativa usando o formulário Google. *Revista Tecnologias na Educação*, 21, 226–234.
- Castro, C., Andrade, A., & Lagarto, J. (2012a). Identificação de fatores facilitadores da utilização de recursos educativos digitais pelos professores: A perspectiva de especialistas num estudo e-Delphi. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 161–178.
- Castro, C., Andrade, A., & Lagarto, J. (2012b). Recursos educativos digitais na escola: Um exercício de sedução com TIC. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 275–293.
- Castro, C., Andrade, A., & Lagarto, J. (2013). Que fatores para a utilização de recursos educativos digitais no processo de ensinar e aprender? Opiniões de professores num estudo e-delphi. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco, & R. Monguinho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.6388–6408). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.14/13074>
- Cosme, A., & Trindade, R. (2012). *A gestão curricular como um desafio epistemológico: A diferenciação educativa em debate*. 8(22), 62–82. <https://doi.org/10.25755/int.1536>
- Damas, M. M., Cabrita, I., & Loureiro, M. J. (2017). *Matemática e recursos educativos digitais: Um estudo sobre as repercussões no ensino e na aprendizagem no 1º CEB*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://cibem.org/>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho da presidência do Conselho de Ministros, n. 129, Presidência do Conselho de Ministros (2018).
- Ferrada, R. B. H., & Alegre, P. (2009). *Inclusão digital de sujeitos com deficiência física através do uso da tecnologia assistiva* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18387/000729561.pdf>
- Gaspar, A., & Santarosa, L. (2015). *Apropriação de ferramentas computacionais em ambientes digitais virtuais, por crianças com câncer hospitalizadas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de

- Rio Grande do Sul].
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6003/000523502.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hulusic, V., & Pistoljevic, N. (2015). Read, play and learn: An interactive e-book for children with autism. In A. De Gloria & R. Veltkamp (Eds.), *International Conference on Games and Learning Alliance Proceedings* (pp. 255–265). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40216-1_27
- Kovatli, M. de F., Alves, J., & Torres, E. (2003). *Estratégias para estabelecer a interação da criança com autismo e o computador* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/86277/201945.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kubo, O., & Botomé, S. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5(1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Leite, M., & Barreto, C. (2014). Ensinar matemática com o uso de tecnologias digitais: Uma análise a partir da representação social de estudantes de pedagogia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11(24), 136–164.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., Carrillo, J., & Silva, L. (2016). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Massaro, G., & Giraffa, L. (2014). *Graduação a distância e práticas pedagógicas apoiadas por tecnologias digitais: Um estudo no curso de pedagogia* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3823/1/466432.pdf>
- Oliveira, I., & Courel, C. (2013). Mudança e inovação em educação: O compromisso dos professores. *Interações*, 9(27), 97–117. <https://doi.org/10.25755/int.3404>
- Otsuka, J. L., & Rocha, H. (2002). Avaliação formativa em ambientes de EaD. *XIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 146–156. <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2002.146-156>
- Quevedo, A. G., & Crescitelli, M. F. de C. (2005). Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira (a distância ou semipresencial). *Linha D'Água*, 0(18), 43. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p43-59>
- Ramos, J., Teodoro, V. D., & Ferreira, F. M. (2011). Recursos educativos digitais: Reflexões sobre a prática. *Cadernos SACAUSEF*, VII, 11–34.
- Reis Monteiro, A. (2014). *O segredo da Finlândia: Direito à educação* (A. Reis Monteiro). Leya.
- Ribeiro, A. I., & Barros, D. M. (2019). *Pedagogia e didática com as tecnologias digitais no ensino superior*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316.2/47375>
- Ribeiro, J., Almeida, A. M., & Moreira, A. (2011). Enabling students with SEN through the use of Digital Learning Resources: Guidelines on how to select, develop and use DLR with SEN. In D. Pohl & F. Bry (Eds.), *Education in a technological world: Communicating current and emerging research and technological efforts* (pp. 180–189). Formatex. https://www.researchgate.net/publication/338558217_Enabling_students_with_SEN_through_the_use_of_Digital_Learning_Resources_Guidelines_on_how_to_select_develop_and_use_DLR_with_SEN
- Rocha, J. (2009). *A presença ausente das tecnologias digitais no curso de pedagogia da UFT: interconexões e hibridações da educação e comunicação como interzona contemporânea* [Dissertação de Doutorado, Universidade Federal da Bahia]. <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10191/1/Jose%20Rocha.pdf>
- Roveder, Â., Siluk, A., Schlünzen, E., & Pavão, S. (2015). *Sala virtual de recursos multifuncionais para potencializar o atendimento educacional especializado* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/10654>

- Santos, C., Boscaroli, C., Moura, C., & Barrera, S. (2019). *Altas habilidades/superdotação na rede municipal de Foz do Iguaçu/PR: uma proposta educacional com tecnologias digitais* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4348>
- Santos, F. (2012). Análise de conteúdo: A visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(1), 383–387.
- Santos, G., & Schneider, H. (2012). *Ambientes virtuais de aprendizagem: Análise das arquiteturas pedagógicas do curso de Bacharelado em Administração Pública do Cesad/UFS* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4742>
- Seixas, L. da R., Gomes, A. S., Melo Filho, I. J., & Rodrigues, R. L. (2014). *Gamificação como estratégia no engajamento de estudantes do ensino fundamental*. <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2014.559>
- Silva, C., & Hessel, A. (2019). *Imersão nas tecnologias digitais para educação: Uma experiência pedagógica no curso de Pedagogia da PUC-SP* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22019>
- Silva, F., & Lima, A. (2015). *Formação de professores e as tecnologias digitais na percepção dos professores e alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará]. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/12704>
- Silva, J., & Gobara, S. (2016). *Formação de professores para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos cursos de pedagogia em Campo Grande–MS: marginalização ou inclusão*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/2835/1/Judith%20Ferreira%20da%20Silva.pdf>
- Silva, R. A. da, Carvalho, D. F., Dias, F. A. da S., & Silva, A. da F. G. (2019). Um estudo da inserção e integração de tecnologias digitais em uma comunidade de professores de um Curso de Licenciatura em Pedagogia. *Research, Society and Development*, 8(9), e41891319. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i9.1319>
- Silva, S. (2012). Acessibilidade digital em ambientes virtuais de aprendizagem. *Revista GEINTEC-Gestão, Inovação e Tecnologias*, 2(3), 245-254.
- Souza, C., & Giraffa, L. (2017). *O ensino de matemática nos anos iniciais em tempos de cibercultura: Refletindo acerca da formação do pedagogo* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7901>
- UNESCO. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>
- Viégas, S., Rehfeldt, M., & Marchi, M. (2017). *Tecnologias digitais de informação e comunicação e formação online para professores do curso de Pedagogia no contexto da cibercultura* [Dissertação de Mestrado, UNIVATES]. <http://hdl.handle.net/10737/1577>

ANEXO A

Artigos pesquisa 1 – “Tecnologias digitais” e “educação especial”

Evidências		1 Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira (a distância ou semipresencial, (Quevedo & Crescitelli, 2005)	2 Metodologias-métodos de aprendizagem das tecnologias assistivas do espaço multifuncional, (Almeida, 2018)	3 Manuais Escolares Digitais, (Fernandes, 2014)	4 Ambientes virtuais de aprendizagem: análise das arquiteturas pedagógicas do curso de Bacharelado em Administração Pública do Cesad/UFS, (Santos & Schneider, 2012)	5 Manuais Escolares Digitais: (r) evolução e remediação, (Fernandes, 2016)	6 Inclusão digital de sujeitos com deficiência física através do uso da tecnologia assistiva (Ferrada & Alegre, 2009)	7 Sala virtual de recursos multifuncionais para potencializar o atendimento educacional especializado, (Roveder et al., 2015)	8 Altas habilidades/superdotação na rede municipal de Foz do Iguaçu/PR: uma proposta educacional com tecnologias digitais, (Santos et al., 2019)	9 Estratégias para estabelecer a interação da criança com autismo e o computador, (Kovatli et al., 2003)	10 Apropriação de ferramentas computacionais em ambientes digitais virtuais, por crianças com câncer hospitalizadas, (Gaspary & Santarosa, 2015)
Princípios pedagógicos de base na utilização de recursos educativos digitais/ Categorias de análise	Adequado ao currículo	P+	P+	P+	P+	P+	P+	P+	P+	P+	A
	Inclusão e acessibilidade	P+	P+	P+	P+	P+	P+	P+	P+	P+	P+
	Envolvimento do aluno	P+	P+	P+	P-	P+	P+	P+	P+	P+	P+
	Aprendizagem eficaz	P+	A	P-	P-	P-	P+	P+	P+	P+	A
	Avaliação como suporte à aprendizagem	P-	P-	A	P-	A	P+	P+	A	A	A
	Avaliação sumativa robusta	A	A	A	P-	A	P+	A	A	A	A
	Abordagem inovadora	P-	P+	P+	P-	P+	P+	P+	P-	P-	P-
	Facilidade de Utilização	A	P-	P+	P-	P+	P+	P+	P+	P-	P+

ANEXO B

Artigos pesquisa 2 – “Tecnologias digitais” e “pedagogia”

Evidências		11 A presença ausente das tecnologias digitais no curso de pedagogia da UFT: interconexões e hibridações da educação e comunicação como interzona contemporânea (Rocha, 2009)	12 Imersão nas tecnologias digitais para educação: uma experiência pedagógica no curso de Pedagogia da PUC-SP (Silva & Hessel, 2019)	13 Graduação à distância e práticas pedagógicas apoiadas por tecnologias digitais : um estudo no curso de pedagogia (Massaro & Giraffa, 2014)	14 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e formação online para professores do curso de Pedagogia no contexto da cibercultura (Viégs et al., 2017)	15 O ensino de matemática nos anos iniciais em tempos de cibercultura : refletindo acerca da formação do pedagogo (Souza & Giraffa, 2017)	16 Ensinar matemática com o uso de tecnologias digitais: uma análise a partir da representação social de estudantes de pedagogia (Leite & Barreto, 2014)	17 Formação de professores para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos cursos de pedagogia em Campo Grande – MS: marginalização ou inclusão (Silva & Gobara, 2016)	18 Um estudo da inserção e integração de tecnologias digitais em uma comunidade de professores de um Curso de Licenciatura em Pedagogia (Silva et al., 2019)	19 Pedagogia e didática com as tecnologias digitais no ensino superior (Ribeiro & Barros, 2019)	20 Formação de professores e as tecnologias digitais na percepção dos professores e alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (Silva & Lima, 2015)
Princípios pedagógicos de base na utilização de recursos educativos digitais/ Categorias de análise	Adequação ao currículo	A	P+	P+	P+	A	A	P-	P+	P+	P+
	Inclusão e acessibilidade	A	P+	A	P+	A	P-	A	A	P+	A
	Envolvimento do aluno	A	P+	P+	P+	A	P-	P+	P+	P+	P+
	Aprendizagem eficaz	P-	P+	P+	P-	P-	P-	A	P+	P+	P+
	Avaliação como suporte à aprendizagem	P-	P+	A	P-	P-	P-	A	A	P-	A
	Avaliação sumativa robusta	P-	P+	A	A	A	P-	A	A	P-	A
	Abordagem inovadora	A	P-	P-	A	P+	P+	P-	P+	A	P-
	Facilidade de Utilização	A	P-	P-	P-	A	A	P-	P+	A	P-

