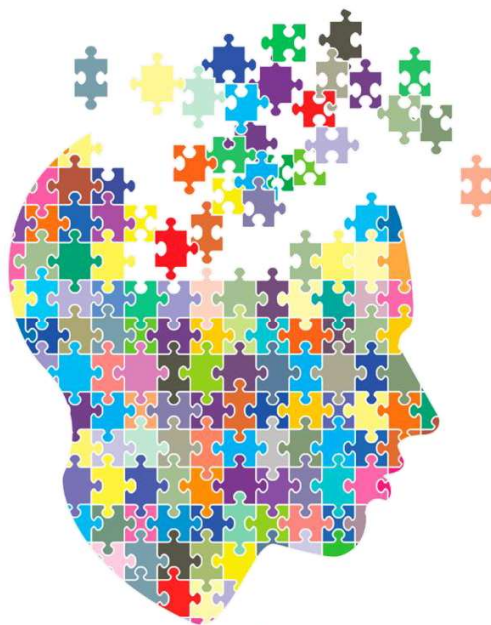




Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS PARA A ATENÇÃO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO ENSINO PÓS-OBRIGATÓRIO



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



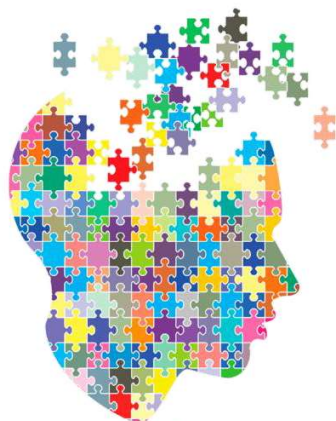
UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 1

Gestão da diversidade e princípios da educação inclusiva



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introdução

O conceito de inclusão tem sido desenvolvido relativamente recentemente nos campos teórico e prático da educação; contudo, pais, professores, estudantes, teóricos educacionais e profissionais de todo o mundo tendem a argumentar que qualquer programa educacional deve ser inclusivo para que possa ser considerado democrático e de alta qualidade (Armstrong et al, 2011; Biesta, 2009; Booth & Ainscow, 2002; Dell'Anna et al. , 2019; Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva, 2020; Leyser & Kirk, 2004; Odom & Diamond, 1998; Purdue et al., 2009; UNESCO, 2013). Isto significa assegurar que todos os alunos, com e sem incapacidade e, em geral, com necessidades educativas especiais, tenham acesso garantido a uma educação de qualidade e possam frequentar escolas regulares. Atualmente, a inclusão é considerada um direito fundamental e não apenas um princípio orientador (Echeita & Ainscow, 2010), havendo vários países, em todo o mundo, que se comprometeram a implementá-la nos seus sistemas de educação e formação.

A execução e o planeamento político de percursos educativos inclusivos dependem da história e da cultura de cada país em relação à incapacidade. Por um lado, se a noção dominante de um país é que a deficiência/incapacidade está exclusivamente associada a traços individuais (atribuíveis ao chamado modelo médico da incapacidade), então ele tenderá a ter expectativas mais baixas para as pessoas com incapacidade, o que influenciará as oportunidades de aprendizagem. Por outro lado, se um país considera a incapacidade como uma condição resultante das interações entre fatores biológicos, psicológicos e sociais e que cada pessoa é o produto de um entrecruzar de competências sociais, situações históricas, culturais e ambientais e condições de saúde, então tenderá a organizar o seu sistema educativo e de formação de acordo com princípios mais equitativos para todos os estudantes (de acordo com o modelo biopsicossocial). Finalmente, se a

incapacidade for aceite como "um conceito em evolução e que a incapacidade resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras atitudinais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade numa base de igualdade com os outros", tal como afirmado na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006, Preâmbulo, alínea e), que no artigo 1º esclarece que na designação de "pessoas com incapacidade se incluem aqueles que têm incapacidades físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais de longa duração que, em interação com várias barreiras, podem dificultar a sua participação plena e efetiva na sociedade numa base de igualdade com os outros", então a violação do direito à educação (mesmo o ensino superior) é sinónimo de uma violação do seu direito humano. Portanto, a ideia de incapacidade muda fortemente a competência das políticas no campo educacional a todos os níveis, incluindo as universidades, na implementação de sistemas de formação inclusivos.

Apoiar a inclusão nos campos da educação e da formação requer investimentos económicos e escolhas culturais e políticas que valorizem o sistema escolar. Além disso, os professores devem oferecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos e acreditar que todos os alunos, independentemente da origem étnica, cultura, religião, género e orientação sexual, por incapacidade e capacidade, devem ter a oportunidade de receber uma excelente educação.

Antecedentes do tema

De acordo com a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e o Ensino Inclusivo (European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), "à medida que mais países avançam para uma definição mais ampla de ensino inclusivo, a diversidade é reconhecida como "natural" em qualquer grupo de alunos e o ensino inclusivo pode ser visto como um meio de elevar os resultados através da presença (acesso à educação), participação (qualidade da experiência de aprendizagem) e realização (processos e resultados da aprendizagem) de todos os alunos" (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e o Ensino Inclusivo (EASNIE), 2014). Consideramos, portanto, educação inclusiva aquelas políticas que reconhecem a diversidade como um padrão e criam as condições para que todos participem, no sentido democrático do termo, nos processos de educação e formação.

A ideia de que os estudantes com incapacidade podem participar nos processos educativos e de formação com os seus pares sem incapacidade, embora não seja atualmente discutida, é o resultado de uma evolução conceptual do significado de "incapacidade" e das políticas e gestão das pessoas com incapacidade.

Embora as pessoas com incapacidade tivessem sido geralmente relegadas para contextos domésticos e incluídas em percursos educativos até à segunda metade do século XX, foi apenas durante os anos 60 que lhes foi dada a oportunidade de frequentar escolas especiais separadas das frequentadas por outros estudantes, experimentando a profunda dinâmica de exclusão do resto da sua comunidade. Tais dinâmicas podem também ser atribuídas à onda de contestação que afetava muitos países na época e que levava a uma crítica de institucionalização, com as pessoas com incapacidade a conquistarem gradualmente a cena pública e a contribuírem para a configuração de novos espaços de liberdade e de direitos. Um movimento de destaque que promoveu esse processo de mudança e o

início de transformações sociais da época, apoiando a ação defensora das liberdades e justiça para as pessoas com incapacidade, bem como a sua liberdade de viver com autodeterminação, foi o da Vida Independente [Independent Living], estabelecido nos anos 60 na Universidade de Berkeley, nos Estados Unidos. O movimento lutou pela eliminação das barreiras arquitetónicas dentro e fora do campus universitário e pelo acesso a serviços qualitativamente adequados às necessidades dos estudantes universitários com incapacidade, mesmo os mais complexos, para promover ações de influência nos contactos políticos para efetuar mudanças, inclusive no campo legislativo e na proteção dos direitos.

A partir de uma perspetiva teórica, se se examinar especificamente a Incapacidade Intelectual (II), o "princípio da normalização" de Bengt Nirje (1969), que data do final dos anos 60, argumenta que devemos encorajar o desenvolvimento de modelos e condições de vida quotidiana para as pessoas com incapacidade que sejam o mais próximo possível daqueles que se aplicam ao resto da comunidade. Desenvolvido no Norte da Europa, o conceito espalhou-se rapidamente pelos Estados Unidos e Canadá e lançou as bases para o princípio da integração. Durante os anos 70, a Europa e o Canadá abriram vários caminhos de integração escolar para estudantes com incapacidade nas escolas públicas. A fase de integração, no entanto, teve um resultado pouco significativo, uma vez que, estes alunos foram obrigados a adaptar-se ao contexto escolar e aos métodos de ensino, embora se esperasse apoio e ajuda. Desta conceção decorre que se um aluno não pudesse seguir os programas e atividades realizados na sala de aula, seria o indivíduo, e não a escola ou os professores, que seria considerado responsável pela sua dificuldade de aprendizagem e de integração. Entretanto, a abordagem inclusiva transforma o seu olhar, tomando em consideração que o que deveria ser alterado deveria ser o contexto educacional, no sentido de proporcionar igualdade no acesso a todos

os membros sem distinção, garantindo oportunidades iguais de desenvolvimento e aprendizagem de acordo com as suas capacidades. O primeiro documento internacional a afirmar a necessidade de incluir todos os estudantes em contextos comuns de educação e formação foi a Declaração de Salamanca, adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1994, que integra a frase "educação para todos". De acordo com a declaração, "todas as crianças devem aprender juntas [...]. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades dos seus alunos [...], assegurando uma educação de qualidade para todos, através de currículos apropriados, combinações organizacionais, estratégias de ensino, utilização de recursos e parcerias com as suas comunidades". Além disso, as Diretrizes para a Inclusão da UNESCO (2005) argumentam que escolas regulares com uma orientação inclusiva são a forma mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construir sociedades inclusivas e alcançar educação para todos e que as crianças têm direito a uma educação básica de boa qualidade, o que requer a criação de ambientes escolares e programas de educação básica que facilitem a aprendizagem.

No entanto, foi a Convenção das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pela União Europeia em 10 de Dezembro de 2010, e que entrou em vigor em todos os Estados membros em 22 de Janeiro de 2011, a que melhor interpreta os fundamentos teóricos e conceptuais da inclusão. No artigo 24, a convenção reconhece a educação como um direito humano que deve ser realizado sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades entre os membros da sociedade, ou seja, para além das suas condições físicas, psicológicas, económicas, sociais e culturais, garantindo um sistema educativo inclusivo a todos os níveis e a continuação da aprendizagem ao longo da vida. A convenção traça um contexto educacional que visa as pessoas com incapacidade e não

é separado mas comum a todos os estudantes, independentemente da sua condição. De acordo com o objetivo da plena inclusão, a convenção defende especificamente que os indivíduos não devem ser excluídos do sistema educativo geral por causa da sua incapacidade, que podem aceder ao ensino básico de qualidade e gratuito e a todo o ensino secundário em pé de igualdade com os outros, dentro das suas comunidades, e que devem ser fornecidas medidas de apoio personalizadas eficazes, em ambientes que otimizem o progresso escolar e a socialização.

A UNESCO (2013) abraçou um conceito global de inclusão a partir da definição da Assembleia Geral da ONU de 1966, que apresentou a educação como um direito humano fundamental. Neste contexto, a inclusão configura-se como um direito essencial, dado que grandes populações em todo o mundo continuam a sofrer com a falta de acesso aos sistemas educativos. A missão da UNESCO afirma que para que "o direito à educação para todos se torne uma realidade, devemos assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que atenda às necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça vidas" (UNESCO, 2013, p. 12).

Entretanto, o EASNIE define a educação inclusiva como "a provisão de educação de alta qualidade nas escolas que valorizam os direitos, igualdade, acesso e participação de todos os alunos" (EASNIE, 2018). A definição operacional de 'ambiente inclusivo' abrange todas as áreas educacionais em que um aluno com NE recebe educação em turmas comuns com os seus pares durante pelo menos 80% do seu horário escolar semanal.

A educação inclusiva ajuda a superar as barreiras entre o indivíduo com Incapacidade Intelectual e a oportunidade de participar em aulas de educação geral; ou seja, a educação inclusiva "fortalece a capacidade do sistema educacional de alcançar todos os alunos" (UNESCO, 2017, p. 7). Como processo, o ensino inclusivo diz respeito a todos os estudantes,

incluindo aqueles com incapacidade intelectual e aqueles que sofrem de marginalização e exclusão por várias razões.

No que diz respeito ao ensino superior, as instituições universitárias de toda a Europa estão empenhadas num processo de mudança que faz parte do chamado Processo de Bolonha (1999), que visa criar um Espaço Europeu do Ensino Superior com vista à criação de padrões unificados de qualidade e académicos para todos os países europeus. Um desses padrões procura generalizar o princípio de igualdade de acesso ao ensino superior para todos os "grupos sub-representados", incluindo as pessoas com incapacidade e especialmente as pessoas com incapacidade intelectual.

O artigo 24º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) exige que os seus membros "garantam que as pessoas com incapacidade possam ter acesso ao ensino superior geral, à formação profissional, à educação de adultos e à aprendizagem ao longo da vida sem discriminação e em pé de igualdade com os outros. Para este fim, os Estados membros devem assegurar que seja providenciada uma acomodação razoável às pessoas com incapacidade".

Na sequência da adoção da Carta Europeia dos Direitos Fundamentais, do Tratado de Lisboa (2009) e da referida convenção, a Comissão Europeia revelou a sua Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020; esta assumiu o princípio da inclusão que define "marginal" como um critério a ser adotado entre as suas estratégias de modernização e inovação do sistema educativo universitário, bem como de redução da pobreza e de reforço do desenvolvimento científico. Em geral, a União Europeia considera como prioridade a inclusão de indivíduos com incapacidade (Waddington, Quinn & Flynn, 2012; Waddington & Lawson, 2009). Finalmente, o Objetivo 4º da Agenda 2030 ("Educação de Qualidade") refere-se, entre outras coisas, a proporcionar um acesso justo a todos os níveis de educação e formação profissional das pessoas

com incapacidade, promover a educação para os direitos humanos e construir e reforçar as instalações educativas acessíveis às pessoas com incapacidade.

Para ser considerada inclusiva, uma universidade não deve ser limitada a ser uma instituição integradora, ou seja, desempenhando uma função de acompanhamento de indivíduos com incapacidade, através da prestação de serviços e apoio. Todos os documentos mencionados, particularmente a Convenção das Nações Unidas, exigem que as instituições mudem a sua estrutura e priorizem os obstáculos estruturais, sociais e ambientais, não tanto o próprio estudante com ou sem incapacidade, e atuem sobre eles para que qualquer estudante se sinta acolhido. Nesta perspetiva, não são os indivíduos que devem ser considerados, mas sim os processos, procedimentos, espaços, tempos e métodos de ensino que devem ser concebidos de forma inclusiva.

A inclusão de estudantes com incapacidade intelectual no ensino superior deve abordar a questão da certificação de nível de capacidade. Deve-se ressaltar que uma certificação formal de nível de capacidade pode ser diferenciada da validade legal de tal qualificação.

Conceitos específicos

Os conceitos-chave deste tema envolvem a promoção da inclusão, o que implica ações em diversos níveis: a visão de inclusão e incapacidade, princípios reguladores do ensino superior, a identidade de um professor inclusivo e a instituição de ensino superior como um ambiente que garante a qualidade de vida de um indivíduo com incapacidade intelectual.

Os conceitos básicos relacionados com o tema são os seguintes:

1. Uma nova visão da incapacidade: do modelo médico ao modelo social e de capacidade
 - O modelo médico: a partir dos défices biológicos que os técnicos de reabilitação devem enfrentar
 - O modelo social e a ênfase no contexto
 - O modelo da Classificação Internacional de Funcionamento, Deficiência e Saúde (CIF): remover barreiras e aumentar o número de facilitadores para melhorar a inclusão também em contexto do ensino superior
 - O modelo de capacidade como meio de autodeterminação humana

2. Princípios básicos de inclusão
 - A definição dos conceitos de inclusão social e académica
 - O que significa criar um ambiente universitário inclusivo para estudantes com II
 - A inclusão não só implica o acesso universitário dos estudantes com II, mas também reconhece o seu papel significativo, que é apreciado tanto pelos colegas de classe como pelos professores

3. Evolução da regulamentação a nível internacional e europeu
 - Legislação internacional com especial referência à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)
 - Como a convenção influencia a legislação nacional
 - Lei e Política Europeia sobre Deficiência, com especial referência ao ensino superior e à frequência universitária por estudantes com incapacidade, incluindo II
 - Legislação nacional sobre incapacidade, com especial referência ao ensino superior e à frequência universitária por estudantes com incapacidade, incluindo a incapacidade intelectual

4. Dados sobre o ensino superior e a frequência universitária dos estudantes com incapacidade intelectual
 - Dados estatísticos a nível europeu sobre o ensino superior e a frequência de universidades por estudantes com incapacidade, incluindo II
 - Dados estatísticos sobre os resultados do ensino superior e da frequência universitária por estudantes com incapacidade, incluindo os com II

5. O que significa ser um professor inclusivo
 - Acreditar no potencial dos estudantes, mesmo aqueles com incapacidade
 - Adaptar o currículo da própria disciplina para atender às necessidades de todos os alunos, mesmo aqueles com incapacidade
 - Motivar eficazmente todos os estudantes, mesmo aqueles com incapacidade



- Dominar as estratégias mais eficazes para promover a aprendizagem significativa em todos os alunos
 - Ser capaz de avaliar todos os alunos, mesmo aqueles com incapacidade
 - Oferecer, mesmo a estudantes com incapacidade, oportunidades apropriadas para compartilhar seu potencial e habilidades
6. O ensino superior como ambiente significativo para a qualidade de vida das pessoas com II
- O conceito de qualidade de vida para pessoas com II
 - O ensino superior e a universidade como caminhos para a afirmação individual que permite aos estudantes com II desempenharem papéis socialmente reconhecidos e gratificantes
 - Como ajudar pessoas com II a experimentar a vida no ensino superior e em ambientes universitários
 - O ensino superior e a universidade como trampolins para a integração profissional e a afirmação social dos estudantes com II
7. Mudanças necessárias dentro da organização universitária para incentivar a presença e inclusão de estudantes com incapacidade intelectual
- O estabelecimento de serviços de apoio a II
 - Um foco mais forte na metodologia de ensino e não apenas nas aulas em presenciais
 - O uso apropriado de tecnologias para apoiar a aprendizagem
 - A adaptação dos serviços para desfrutar da vida universitária com outros estudantes



- A adaptação, em termos de acessibilidade, dos espaços de estudo, mobiliário e materiais
8. Formação específica exigida pelos professores universitários europeus
- Um curso de formação baseado em módulos que visa (a) melhorar os conhecimentos dos alunos com II, (b) melhorar o ensino, (c) adaptar currículos, (d) desenvolver competências pessoais e (e) construir contextos inclusivos

Necessidades especiais para pessoas com incapacidade intelectual sobre o tema

Para cultivar princípios de inclusão, um professor deve agir em três direções: pessoal, metodológica, didática e organizacional.

As necessidades especiais dos alunos com II envolvem um professor a um nível *pessoal*. Portanto, as ações de um professor devem tanto aumentar o conhecimento dos alunos com II quanto reduzir os problemas associados ao déficit intelectual. Para informações mais detalhadas sobre este ponto, ver tópico 2.8, que aborda alguns aspetos relacionados com atenção e memória de trabalho, memória de longo prazo, comunicação, compreensão, metacognição e motivação. Com base nesses conhecimentos, um professor deve avaliar diversos níveis de competências disciplinares prévias; promover experiências de ensino, que incluem o ensino colaborativo (entre pares, estudo em grupo, etc.) e defender programas para melhorar os métodos de aprendizagem dos alunos, com particular atenção aos que têm dificuldades.

As necessidades especiais dos alunos com incapacidade intelectual também envolvem o professor a nível *metodológico e didático*, particularmente através da adaptação da disciplina de um professor para satisfazer essas necessidades. Isto requer a divisão de um curso em secções bem definidas com avaliações formativas no final de cada uma, fornecendo ao aluno conteúdos com antecedência para que este possa organizar os seus processos de compreensão, adaptando e organizando os conteúdos de acordo com os princípios da DUA (ver tópico 2.5) e prevendo métodos de avaliação adaptados (também simplificados, se necessário).

Finalmente, as necessidades especiais dos alunos com II envolvem o professor a um nível *organizacional*. A satisfação dessas necessidades requer a adaptação do ambiente de aprendizagem e de vida de cada um. As barreiras podem ser não só arquitetónicas, mas também culturais

e organizacionais. Criar um ambiente propício à inclusão também significa aumentar a consciência dos outros alunos sobre as condições e necessidades das pessoas com incapacidade intelectual, com o objetivo de aumentar o comportamento pró-social para com os colegas com incapacidade intelectual na sala de aula. Do ponto de vista organizacional, também pode ser importante fornecer ferramentas e auxílios de tecnologias de informação (TI) e selecionar alguns tutores. Estes tutores podem facilitar a frequência às aulas, apoiar o estudo pessoal e reduzir qualquer desconforto causado por viagens e assim promover uma cultura de acessibilidade e um sentimento de pertença dos alunos com II à sua universidade. A presença destes tutores também incentiva a participação dos alunos em eventos e atividades dentro e fora das estruturas académicas. Entretanto, o envolvimento dos tutores implica uma reflexão sobre a sua responsabilidade legal.

Propostas metodológicas

Promover a inclusão significa agir em dois níveis diferentes: (1) melhorar as oportunidades de aprendizagem dos alunos para melhor abordar os conteúdos da disciplina e (2) adaptar o contexto de aprendizagem para o tornar mais acessível através de intervenções, tanto sobre a organização do contexto, como sobre o currículo.

Especificamente, é possível promover a inclusão, concentrando-se em três questões-chave.

1. *Como posso melhorar as competências dos alunos com incapacidade intelectual para que eles possam compreender a minha disciplina e aprender o seu conteúdo?*

O professor deve conhecer pelo menos as características básicas cognitivas, comunicativas, sociorrelacionais e comportamentais dos alunos com incapacidades intelectuais, para que possam organizar as suas comunicações, materiais de estudo e métodos de avaliação formativa e sumativa em conformidade. (Nota: Estes conteúdos estão ligados aos desenvolvidos no tópico 2.8, que discutem as dificuldades específicas dos alunos com II e as metodologias a utilizar para promover a aprendizagem de temas de estudo, mesmo os mais complexos.)

Trabalhar como um professor inclusivo requer as seguintes competências:

- a avaliação adequada da diversidade estudantil, considerando as diferenças como um recurso e uma riqueza;
- a capacidade de apoiar os alunos e estabelecer altas expectativas individuais de sucesso académico para eles;

- boas relações de trabalho com outros colegas e o estabelecimento de colaborações proveitosas com especialistas e tutores;
- o desenvolvimento de pelo menos um conhecimento básico das questões de inclusão, reconhecendo que proporcionar oportunidades iguais de aprendizagem para todos é também uma responsabilidade do professor no ensino superior.

2. *Como posso ajustar os meus materiais e métodos de ensino para que os alunos com incapacidade intelectual possam participar nas aulas e alcançar melhores resultados de aprendizagem?*

O conhecimento, para ser ensinado, deve ser 'transposto'. A *transposição didática do conhecimento* é um processo de adaptação que considera as características individuais dos alunos, assim como as características epistémicas da disciplina. O professor é encarregado de adaptar os seus programas e métodos de ensino para que todos, incluindo os alunos com incapacidade intelectual, possam alcançar uma aprendizagem bem-sucedida.

Sistema CIF. Um professor pode adaptar o seu processo de ensino às características dos alunos, considerando o sistema da CIF. Uma abordagem mediada pela CIF permite ao professor interpretar a incapacidade da pessoa como um produto da complexa interação entre as condições de saúde e fatores contextuais, a atividade de cada indivíduo e seu potencial de participação na vida social. Isso ajudaria um professor a superar o modelo de referência que atribui predominantemente o sucesso de todos à dimensão biomédica.

Capacidade vs. desempenho. A diferença entre capacidade e desempenho permite a um professor distinguir o potencial de cada aluno e o nível de desempenho que ele pode manifestar se for colocado em condições ambientais favoráveis. Um professor também

deve remover barreiras à aprendizagem, bem como fornecer ferramentas de facilitação que ajudem todos os alunos, mesmo aqueles com incapacidade intelectual, a alcançar resultados positivos para a sua qualidade de vida.

3. *Como podemos facilitar a vida dos estudantes com incapacidade intelectual na nossa universidade?*

Orientação de entrada. Os alunos com incapacidade intelectual devem garantir que escolhem o curso de estudos correto para se matricular e é fundamental que a sua escolha seja autêntica, pessoal e baseada nos seus próprios interesses e não nos dos seus pais. Se este elemento chave estiver em falta, o resultado é geralmente o abandono.

Orientação em itinere (itinerário). Frequentar a universidade significa experimentar o seu contexto e não apenas os seus conteúdos de aprendizagem. Os estudantes com incapacidade intelectual exigem precauções especiais quanto à forma como são acolhidos e à sua futura participação no ambiente académico. Trata-se de remover barreiras ou pelo menos reduzir o seu impacto e implementar ações que ajudem a aumentar a acessibilidade e disponibilidade dos cursos universitários.

Avaliação de competências. As universidades devem construir métodos e critérios para avaliar as competências desenvolvidas pelos estudantes com INCAPACIDADE INTELECTUAL, bem como fornecer formação específica de orientação profissional. Desta forma, se um estudante com incapacidade intelectual abandona seus estudos antes de se formar, ele terá experimentado um período inclusivo de vida na universidade no momento em que assumir uma função de trabalho fora dela.

Nós fornecemos algumas estratégias pedagógicas inovadoras e baseadas em evidências para desenvolver as competências didáticas dos professores:

- aprendizagem baseada em problemas (*Project Based Learning- PBL*)
- sala de aula invertida
- debate

Estas estratégias de ensino-aprendizagem podem ser integradas umas com as outras e adotadas em qualquer ambiente educacional. Seguindo a abordagem DUA, estas estratégias devem ser adaptadas às necessidades especiais identificadas no parágrafo anterior (por exemplo, apoio individual na atividade de autoestudo, adaptação de materiais didáticos como vídeos, mapas conceituais, decomposição de problemas em sub-problemas, etc.).

A metodologia Aprendizagem baseada em problemas (**PBL**) consiste em aulas baseadas em problemas e está organizada no esquema seguinte:

Fase de preparação	<p>1. O professor estabelece objetivos e constrói um problema, assegurando que este seja</p> <ul style="list-style-type: none">● centrado em conteúdos adequados ao desenvolvimento cultural e/ou profissional dos estudantes;● suficientemente complexo para os conhecimentos existentes dos estudantes (nem demasiado simples nem demasiado complicado);● breve, bem estruturado e formulado de forma concreta e
---------------------------	--



	<ul style="list-style-type: none">● aberto a diferentes estratégias e estilos de aprendizagem e ensino. <ol style="list-style-type: none">2. O professor prepara-se para desempenhar um papel de tutor/facilitador.3. O professor prepara uma lista de recursos bibliográficos (da biblioteca ou em linha) para sugerir aos alunos o seu estudo independente.4. O professor estabelece estratégias de avaliação e assegura a sua conformidade com objetivos de ensino/aprendizagem previamente estabelecidos.5. O professor prevê possíveis pontos críticos.
Fase inicial	<ol style="list-style-type: none">1. O professor explica as características do PBL, clarifica o procedimento dos "sete passos" e descreve claramente os objetivos a alcançar.2. O professor prepara o ambiente da sala de aula para atividades em pequenos grupos (6-8 alunos, se possível) dentro dos quais o professor identifica um moderador e uma secretária.3. O professor explica o seu papel como tutor/facilitador, o que substitui o papel tradicional de um perito disciplinar que fornece informações através



	de palestras.
Fase de aplicação	<p>1. Na primeira reunião (cerca de duas horas), o professor introduz o problema recorrendo a apoios para orientar os alunos nas primeiras cinco fases da investigação:</p> <ul style="list-style-type: none">● Esclarecer termos e conceitos pouco claros ou pouco familiares (passo 1)● Definir o problema (passo 2).● Analisar o problema (passo 3).● Fazer uma lista sistemática de explicações derivadas do passo 3 (passo 4).● Formular os resultados da aprendizagem (passo 5). <p>2. O professor/tutor preocupa-se em reforçar a contribuição de cada membro dentro dos seus grupos, destacando diferentes perspetivas para criar situações de conflito sociocognitivo que aumentem a motivação dos estudantes para o estudo independente.</p> <p>3. No final da reunião, os estudantes aprofundam autonomamente os seus conhecimentos para poderem testar as hipóteses que formularam, utilizando as sugestões bibliográficas do professor/tutor (passo 6). A duração da fase de estudo autodirigida pode variar (geralmente de três a sete dias).</p>



Revisão	<ol style="list-style-type: none">1. Após a fase de estudo autodirigido, é realizada uma revisão coletiva por pares, na qual os estudantes discutem e partilham os seus conhecimentos adquiridos independentemente.2. Uma segunda reunião, com a duração aproximada de uma hora, é realizada para sintetizar e avaliar as informações adicionais dos estudantes adquiridas através do estudo independente (passo 7).3. O professor supervisiona a evolução dos resultados da aprendizagem e promove estratégias de autoestudo e autoavaliação.
Avaliação	<ol style="list-style-type: none">1. The teacher develops tasks to assess the knowledge and skills involved in the problems they have formulated.2. The teacher describes students' behaviour in terms of their<ul style="list-style-type: none">● competências de trabalho em equipa,● capacidade de formular estratégias de resolução de problemas e● capacidade de aplicar os conhecimentos existentes aos problemas para os compreender melhor.3. O professor certifica o nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos.

A metodologia da **sala de aula invertida** consiste em duas fases principais. Primeiro, os alunos estudam de forma autónoma os materiais vídeo fornecidos pelo professor. Em segundo lugar, a turma discute e aprofunda o seu conhecimento de aspetos chave do tema e dos seus pontos mais controversos. O esquema seguinte descreve a organização do trabalho:

<p>Fase de preparação</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os objetivos da aula são desenvolvidos. 2. São fornecidas atividades e materiais (em formato papel ou digital) para ativar pré-conceitos e apresentar e explicar os tópicos da lição. Os alunos participam autonomamente nas atividades propostas e estudam os materiais antes da aula presencial. 3. São esperados pontos críticos.
<p>Fase inicial</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os objetivos da aula são explicados. 2. O ambiente da sala de aula (sala de aula e recursos digitais) é organizado para a apresentação dos materiais que os alunos estudaram em casa. 3. É realizado um primeiro reconhecimento (através de atividades dedicadas ao objetivo) para identificar os pré-conceitos dos alunos e expressar quaisquer dúvidas ou críticas sobre o tema da aula.



Fase de aplicação	<ol style="list-style-type: none">1. Os conceitos-chave do conteúdo disciplinar da aula (já identificados nos materiais examinados em casa) são partilhados através de discussões plenárias.2. Os alunos conduzem, entre os seus pares, atividades aprofundadas (como a resolução de problemas, discussões e exercícios estruturados) que os obrigam a utilizar competências cognitivas superiores aplicadas ao conteúdo disciplinar da aula.3. É dado feedback sobre as atividades, discutidas questões críticas e esclarecidas quaisquer dúvidas.
Revisão	<ol style="list-style-type: none">1. Sob a orientação do professor, os alunos efetuam uma revisão final dos principais conteúdos da aula.2. São organizadas sessões de reflexão para avaliar a eficácia das estratégias adoptadas na gestão das várias atividades.3. Os alunos são aconselhados a autoavaliarem-se com base nos objetivos explicados no início da aula.
Avaliação	<ol style="list-style-type: none">1. O professor cria tarefas para avaliar os conhecimentos e competências envolvidos nos tópicos discutidos.2. O professor identifica os descritores do comportamento dos alunos associados aos seus

	<ul style="list-style-type: none"> · autonomia no processo de aprendizagem à distância, · capacidade crítica de processamento e · capacidades metacognitivas. <p>3. O professor certifica o nível de competências adquiridas pelos alunos.</p>
--	---

O **debate** é uma estratégia didática que consiste num intercâmbio comunicativo orientado por regras entre duas equipas ('a favor' e 'contra') que se enfrentam sobre um tema a ser discutido, desenvolvido, argumentado e defendido.

<p>Fase de preparação</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor explica claramente os objetivos a alcançar, as características do debate e as regras a seguir. 2. O professor apresenta brevemente o tema que os alunos irão discutir. 3. O professor apresentará também os materiais (por exemplo, livros, recursos em linha, etc.) que os alunos podem consultar para fundamentar os seus argumentos.
<p>Fase inicial</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor reitera os objetivos e, através de uma 'chuva de ideias', tenta perceber quais são os



	<p>conhecimentos dos alunos sobre o tema selecionado.</p> <p>2. O professor divide os alunos em equipas - "a favor" e "contra" - para deliberarem sobre a questão chave definida na fase de preparação.</p> <p>3. A sala de aula é organizada de modo a que os dois grupos possam interagir separadamente um do outro e consultar as fontes relevantes.</p>
<p>Fase de aplicação</p>	<p>Primeiro, o professor apoia os dois grupos individualmente para que todos os membros do grupo possam</p> <ol style="list-style-type: none">1. interagir uns com os outros,2. utilizar corretamente as fontes de que necessitam para construir os argumentos do seu grupo e3. refletir sobre as suas afirmações. <p>Posteriormente, o professor facilita a discussão, assegurando que os dois grupos</p> <ol style="list-style-type: none">1. mostrem provas empíricas que suportem as suas teses



	<p>2. utilizem diferentes estratégias argumentativas e comunicativas.</p>
Revisão	<p>No fim do debate, o professor:</p> <ol style="list-style-type: none">1. reflete com os estudantes sobre os elementos essenciais que emergem dos seus respetivos argumentos2. controla a forma como os estudantes modificaram os seus pré-conceitos e avalia os seus resultados de aprendizagem.
Avaliação	<ol style="list-style-type: none">1. O professor cria tarefas para avaliar os conhecimentos e competências envolvidos no tópico de discussão.2. O professor desenvolve descritores dos comportamentos dos alunos associados à sua capacidade de<ul style="list-style-type: none">● argumentar/justificar as suas posições,● analisar criticamente a questão em análise e● apoiar um intercâmbio comunicativo.3. O professor certifica o nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Com referência ao desenvolvimento por parte dos professores das suas competências de avaliação, propomos um grupo focal organizado em torno de quatro questões principais que visam definir o objetivo da avaliação, os tipos de testes de avaliação, os critérios de avaliação, os descritores do comportamento dos alunos e a escala de avaliação adoptada. Isto incluirá adaptações ao processo de avaliação, tais como a utilização de dispositivos de apoio, a atribuição de tempo extra para responder ao teste e a adaptação do teste de acordo com as necessidades especiais dos estudantes com incapacidade intelectual.

As quatro perguntas são as seguintes:

1. Como é que a disciplina que ensina influencia a forma como avalia?
2. Que prática de avaliação adota?
3. Quais são os seus principais objetivos de avaliação?
4. Quais são as principais críticas que apresenta relativamente às práticas de avaliação?

Referências sobre o tema

- Armstrong, D. A. C. Armstrong, and I. Spandago. 2011. "Inclusion: by choice or by chance?". *International Journal of Inclusive Education* 15(1), 29–39.
- Biesta, G. 2009. Democracy, education and the question of inclusion. 101–112 in *Education, democracy and the moral life*. Ed. by M. Katz, S. Verducci, and G. Biesta. Dordrecht: Springer.
- Booth, T., and Ainscow, M. 2002. *Index for INCLUSION: Developing learning and participation in schools*. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Dell'Anna S., Pellegrini, M. and Ianes, D. 2019. Experiences and Learning Outcomes of Students Without Special Educational Needs in Inclusive Settings: a Systematic Review. *International Journal of Inclusive Education*. Ed. by V. Soriano. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. DOI: 10.1080/13603116.2019.1592248EASNIE. 2014. Five Key Messages for Inclusive Education. *Putting Theory into Practice* 16.
- EASNIE. 2014. Five key messages for inclusive education. *Putting theory into practice*. Ed. by V. Soriano. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- EASNIE. 2018. Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: a review of the literature. Ed. by S. Symeonidou. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- European Agency Statistics on Inclusive Education. 2018. Dataset Cross-Country Report, <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country>
- Leyser, Y., and R. Kirk. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2004. "Evaluating inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives." 51(3), 271–285.
- Nirje, B. 1969. The normalization principle and its human management implications. 179–195 in *Changing patterns in residential services for mentally retarded*. Ed. by R.B. Kugel, and W. Wolfensberger. Washington, DC: President's committee on mental retardation.
- Odom, S.L., and K. E. Diamond. 1998. "Inclusion of young children with special needs in early childhood education. Research Base." *Early Childhood Research Quarterly* 13(1), 3–25.
- Purdue, K., Gordon-Burns, D., Gunn, A., Madden, B., & Surtees, N. 2009. Supporting inclusion in early childhood settings. Some possibilities and problems for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 805-815.

- Sarrionandía, G. E., & Ainscow, M. 2011. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación, (12), 26-46.
- UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2013. Inclusive Education. Building the Bridge Between Research, Policy and Practice, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/information-note-agendaInternational-day-person-with-Disabilities.pdf>
- UNESCO. 2017. A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Verdonschot, M. M., De Witte, L. P., Reichrath, E., Buntinx, W. H. E., & Curfs, L. M. 2009. Community participation of people with an intellectual disability: A review of empirical findings. Journal of intellectual disability research, 53(4), 303-318.
- Waddington, L., & Lawson, A. 2009. Disability and non-discrimination law in the European Union: An analysis of disability discrimination law within and beyond the employment field. Publications Office of the European Union, <https://tandis.odhr.pl/bitstream/20.500.12389/20813/1/06267.pdf>
- Waddington, L. B., Quinn, G., & Flynn, E. 2012. European Yearbook of Disability Law, vol. 3, Cambridge U.K.: Intersentia.

Glossário

Avaliação inclusiva: A avaliação deve basear-se em testes de avaliação sistemática, formativa (para monitorizar constantemente o progresso) e sumativa (testes padronizados finais) a fim de monitorizar a realização dos objetivos estabelecidos no planeamento individualizado (em termos de melhoria de desempenho e competências e de aquisição de maior autonomia e participação). A avaliação inclusiva deve ser equitativa. Os testes devem ser simultaneamente compatíveis com as tecnologias de assistência utilizadas pelos estudantes e livres de barreiras que possam alterar negativamente o seu desempenho.

Currículo inclusivo: Um currículo escolar (constituído por disciplinas escolares e projetos educativos) para ser inclusivo deve ser flexível (nas metodologias de ensino-aprendizagem, bem como nas formas de envolvimento e expressão dos estudantes) e acessível (assegurando múltiplas formas de representação dos conteúdos de aprendizagem). Por outras palavras, deve ser capaz de satisfazer as necessidades educativas de cada pessoa através da valorização das diferenças e do potencial.

MCI: Modelo de Classificação Internacional de Funcionamento, Deficiência e Saúde [OMS, 2002]. Através deste instrumento, a saúde da população e a deficiência são descritas e medidas. Especificamente, através do modelo bio-psicossocial, a qualidade de vida de uma pessoa resulta da interação de múltiplos componentes: funções corporais, estruturas corporais, atividades e participação, fatores ambientais, e fatores pessoais (estes últimos mencionados embora não classificados).

Professor inclusivo: A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) propôs um perfil de professores inclusivos articulado nos quatro macro valores seguintes: valorização da diversidade dos alunos (valorização das diferenças); apoio aos alunos

(promoção do potencial de cada um deles); trabalho com outros (a colaboração e o trabalho de equipa devem tornar-se práticas correntes); e desenvolvimento do desenvolvimento profissional pessoal contínuo (os professores têm a responsabilidade de formar ao longo das suas carreiras)

Universidades como organizações de aprendizagem inclusiva: A "Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência" (2006) promove o direito à aprendizagem ao longo da vida em condições de igualdade de oportunidades (Art. 24). As universidades são, portanto, responsáveis por promover e apoiar o acesso aos seus cursos a fim de fomentar o pleno desenvolvimento humano, a entrada no mundo do trabalho, e a autodeterminação de cada pessoa.

Recursos

Algumas ideias: Tais recursos podem incluir biografias de pessoas com incapacidade intelectual que frequentam a universidade em países que implementam medidas especiais de apoio. Isto pode ser extremamente útil para demonstrar como a experiência universitária pode ser vital para as pessoas com incapacidade intelectual, mesmo que não obtenham os seus diplomas no final.

O projeto QUO.RI.D.I.Re. beneficia pessoas com incapacidade intelectual grave ou extremamente grave e transtorno autista:

<http://www.pamapi-autismo.it/54-progetti/progetti-in-attesa-di-finanziamento/126-progetto-quo-ri-di-re.html> (italiano).

Em particular, destacamos o desenvolvimento de:

1. o Projeto 'Tablet', que foi iniciado por um professor na tese de engenharia computacional na Universidade de Florença.
2. biografias em vídeo que suportam a memória biográfica, o sentido de si mesmo e a conversação.

Faculdade - possível para estudantes com incapacidade intelectual | Edie Cusack | TEDxCharleston

<https://www.youtube.com/watch?v=cgzSH6GqiNs> (inglês)

Alunos com Deficiência Intelectual partilham a sua Experiência Universitária

<https://www.youtube.com/watch?v=HpnQQ1wc4xo> (inglês)

Faculdade para pessoas com incapacidade intelectual

<https://www.youtube.com/watch?v=VMnNBeT1CTU> (inglês)

Vida Independente para Pessoas com Deficiência

<https://www.youtube.com/watch?v=qm1OgCjTuZQ> (inglês)



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ferramentas

A pandemia da COVID-19 exigiu o uso prolongado de gravações de vídeo das aulas, um método que pode ser extremamente eficaz para os resultados de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, especialmente aqueles com incapacidade intelectual. Esta abordagem deve ser generalizada em situações em que os alunos com incapacidade intelectual estão presentes. Tal ferramenta pode apoiar os alunos nos processos de ensino-aprendizagem, permitindo-lhes desfrutar das lições gravadas em qualquer altura e reflectir sobre aspetos que necessitam de ser clarificados e aprofundados.

Recursos online sobre incapacidades intelectuais:

<https://www.baddour.org/intellectual-disabilities-resources> (inglês)

Sugestões de apoio apropriado para pessoas com transtorno do espectro do autismo e/ou incapacidade intelectual durante a pandemia da COVID-19: Osservatorio Nazionale Autismo ISS Versione

<https://www.iss.it/documents/20126/0/Rapporto+ISS+COVID-19+n.+8+autismo+%282%29.pdf/c558b34e-1bc9-c868-0c75-0030f8299bca?t=1585757457709> (italiano)

Distúrbio do Espectro do Autismo Infantil e Adulto na Pandemia da COVID-19:

<https://www.qeios.com/read/8ZRWPM> (inglês)

Conselhos para gerir o surto de covid-19 e os fatores de sofrimento mental associados para pessoas com incapacidades intelectuais e distúrbios do espectro do autismo com necessidades de apoio elevadas e muito elevadas:

<http://www.crea-sansebastiano.org/EN/index.php?ricerca=1&argomento=1&value=psychological%20shield%20to%20the%20COVID-19%20distressors> (inglês)

Características das Aplicações Móveis para Pessoas com Autismo num Cenário Pós COVID-19: Estado Atual e Recomendações para Apps Usando AI

<https://www.mdpi.com/2075-4418/11/10/1923> (inglês)

Dicas

Além das sugestões acima, pretendemos destacar a utilidade das TIC como ferramenta de apoio às aulas e de promoção da inclusão e acesso dos estudantes com incapacidade intelectual a atividades e materiais didáticos, servindo como um recurso vital para os estudantes e universidades.

Para prevenir situações de exclusão e apoiar os estudantes com incapacidade intelectual nas suas carreiras universitárias, tutores e pessoal de apoio também podem servir como recursos fundamentais.

Recursos globais para pessoas com incapacidade intelectual:
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/96353/9789241563505_it_a.pdf (versão italiana)

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/96353/9789241563505_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y (versão inglesa)

O papel fundamental do desporto na incapacidade intelectual:
<https://www.itacaedizioni.it/catalogo/pienamente-vivi/> (italiano)

<http://www.timothyshriver.com/fully-alive> (inglês)

Textos, eventos ou sites importantes a incluir como material de interesse.

Adicionar material teórico para aumentar a motivação e a adesão dos professores do curso.

Entrevista em vídeo com um psicólogo do [Centro di ricerca e ambulatori - CREA \(Misericordia di Firenze\)](#) centro de pesquisa em INCAPACIDADE INTELECTUAL:

https://www.youtube.com/watch?v=an7rwDxcooQ&ab_channel=Misericordiadifirenze (italiano)

Incapacidades intelectuais - Alicia Bazzano, MD, PhD | Pediatric Grand Rounds

<https://www.youtube.com/watch?v=YI2yCaGpkTY> (inglês)

“Capacidade, a lei é igual para todos” tutoriais em vídeo online:
<http://www.anffas.net/it/news/6944/capacity-la-legge-e-eguale-per-tutti-online-i-video-tutorial/> (italiano)

Académica italiana premiada pela sua investigação em incapacidade intelectual:

<https://www.perugiatoday.it/attualita/unipg-premio-internazionale-professoressa-giulia-balboni.html/pag/2> (italiano)

O que sabe sobre incapacidades intelectuais? | Matthew Williams | TEDxVancouver: <https://www.youtube.com/watch?v=BURbLmQL1BE> (inglês)

Projeto “Vela” para a vida independente de pessoas com incapacidade intelectual realizado pela Fundação Crc com a Universidade de Turim (Itália):

<https://www.lastampa.it/cuneo/2016/01/05/news/video-sulla-quotidianita-di-due-giovani-disabili-1.36546490> (italiano)

Colocação de emprego no “VedoCurriculum”:

https://www.ansa.it/canale_saluteebenessere/notizie/sanita/2018/05/06/disabili-cercano-lavoro-con-il-vedocurriculum_6952340c-0641-4a9a-aaf4-443c487201ad.html

Portia quer um emprego: viver com uma incapacidade intelectual

<https://www.youtube.com/watch?v=s9tGocAaPCQ> (inglês)



Ligações

- Facilitar o acesso à educação para adultos com deficiências intelectuais - porque é que modelos totalmente inclusivos funcionam
<https://epale.ec.europa.eu/en/blog/facilitating-access-education-adults-intellectual-disabilities-why-fully-inclusive-models-work>
- Perspetivas Históricas e Contemporâneas sobre Deficiência Intelectual
<https://www.mentalhelp.net/intellectual-disabilities/historical-and-contemporary-perspectives/>
- ensino Superior Inclusivo e interligado,
https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education_en
- Incapacidades intelectuais,
<https://www.mentalhelp.net/articles/intellectual-disabilities/>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 2

Incapacidade intelectual e de desenvolvimento



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introdução

Com o desenvolvimento dos diferentes sistemas de segurança social e a incorporação de novas regulamentações que visam a inclusão social das pessoas com incapacidade intelectual, as universidades enfrentam novos desafios para responder a uma demanda cada vez mais exigente: a incorporação de pessoas com incapacidade intelectual e de desenvolvimento na sala de aula.

Em Dezembro de 2017, o Conselho Europeu, o Parlamento Europeu e a Comissão Europeia aprovaram a adoção do Pilar Europeu dos Direitos Sociais. O acordo salienta a importância da dimensão social, educativa e cultural das políticas da UE para a construção de um futuro europeu comum. O primeiro princípio do Pilar Europeu dos Direitos Sociais afirma que "Todos têm direito a uma educação, formação e aprendizagem ao longo da vida inclusiva e de qualidade, a fim de manter e adquirir competências que lhes permitam participar plenamente na sociedade e gerir transições bem-sucedidas no mercado de trabalho".

Para alcançar uma inclusão e qualidade eficazes, respeitando as necessidades de todas as pessoas e oferecendo as melhores oportunidades, os professores devem dispor das ferramentas e conhecimentos necessários. É uma questão de acompanhar os alunos (independentemente da sua condição) para obter as competências necessárias para a sua incorporação no mercado de trabalho e para o seu desenvolvimento como pessoas com plenos direitos.

Até à data, a inclusão de pessoas com incapacidade no ensino superior tem-se concentrado, exclusivamente, no desenvolvimento de medidas e programas de ajuste a pessoas com incapacidades sensoriais. É importante notar que as pessoas com incapacidade intelectual podem esclarecer e completar os estudos superiores se as universidades dispõem dos recursos materiais e humanos necessários. Por isso, é essencial visualizar as preocupações e necessidades das pessoas com incapacidade intelectual e de desenvolvimento, bem como as

necessidades de competência dos professores universitários com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade a toda a população, especialmente às pessoas que, devido a condições diferentes, têm necessidades educacionais diferentes.

Por todas estas razões, este curso tem como objetivo formar professores universitários e fornecer-lhes as ferramentas e competências necessárias. Pretende-se que os professores universitários possam adaptar as suas aulas a pessoas com incapacidade intelectual numa perspetiva que as torne protagonistas da sua própria formação e lhes proporcione a possibilidade de obter conhecimentos significativos que lhes permitam entrar no mercado de trabalho.

Para isso, durante o presente tópico, os professores serão introduzidos às noções básicas que contextualizam a incapacidade intelectual do desenvolvimento. O principal objetivo é proporcionar ao corpo docente uma visão geral e atual do que se entende por incapacidade intelectual e desenvolvimento por parte das diferentes organizações internacionais. Trabalharemos sobre as necessidades que as pessoas com incapacidade podem apresentar e as estratégias que podem ser adotadas a partir das universidades para garantir uma educação e social respeitosa e eficaz.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Contextualização do tema

Uma em cada seis pessoas na União Europeia (UE) tem um tipo de incapacidade que varia de ligeira a grave, fazendo cerca de 80 milhões que muitas vezes são impedidas de participar plenamente na sociedade e na economia devido a barreiras ambientais e atitudinais (*EU Labour Force Survey ad hoc module on employment of disabled people -LFS AHM-*, 2002).

É apenas no século XXI que as políticas sociais começam a ser desenvolvidas e implementadas a nível europeu. Culminou na criação de planos e estratégias como a Agenda Social, a Agenda Social Renovada ou a Estratégia Europeia de Emprego, entre outras, trazendo consigo a criação de um Conselho Económico Europeu que começou a definir uma política de não discriminação a partir da promoção da igualdade centrada nas desigualdades entre homens e mulheres.

Esta política de não discriminação foi alargada através do Tratado de Amesterdão em 1997 a outras áreas discriminatórias como a incapacidade com a publicação pela UE da "Comunicação da Comissão Europeia sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com incapacidade". Uma Nova Estratégia Comunitária em matéria de incapacidade". Este documento é relevante porque mostra a transição da comunidade de uma visão paternalista e exclusivamente relacionada com a saúde da incapacidade para um modelo social baseado na necessidade de eliminar as barreiras, obstáculos, atitudes e preconceitos que a sociedade tem e que impedem as pessoas com incapacidade de beneficiarem das mesmas oportunidades que as pessoas sem incapacidade.

Como resultado, começam a ser adotadas medidas e iniciativas políticas e legislativas que não só são específicas e apropriadas para as pessoas com incapacidade, mas também se dirigem à população em

geral, tendo em conta as características específicas das pessoas com incapacidade na sua conceção.

Da comunidade europeia, foram realizadas várias ações para tentar melhorar a situação económica e social das pessoas com incapacidade. Neste sentido, encontramos os seguintes regulamentos, convenções, estratégias ou planos para tentar alcançar este objetivo:

- A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com incapacidade; esta Convenção foi adotada a 13 de Dezembro de 2006 e representou um forte apoio da ONU para melhorar o respeito pelos direitos das pessoas com incapacidade. Esta ligação permite o acesso à própria Convenção, assim como a todas as disposições e informações que ela gerou:

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/>

- Diretiva 2000/78/CE do Conselho, de 27 de Novembro de 2000, que estabelece um quadro geral de igualdade de tratamento no emprego e na atividade profissional. Estabelece um quadro geral para combater a discriminação em razão da religião ou crença, incapacidade, idade ou orientação sexual no domínio do emprego e da atividade profissional, com vista a pôr em prática nos Estados-Membros o princípio da igualdade de tratamento.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32000L0078>

- Como mencionado nas secções anteriores, a estratégia europeia para a incapacidade 2010-2020. Este é o instrumento mais importante, que é o quadro político para várias iniciativas comunitárias, tanto legislativas como de *soft law*, relacionadas

com a incapacidade (Cabra de Luna, M. A. et al., 2019).
Concentra-se em ações em oito áreas prioritárias:



Acessibilidade: Para tornar bens e serviços acessíveis a pessoas com incapacidade e promover o mercado de dispositivos de assistência.

Participação: Assegurar que as pessoas com incapacidade usufruam de todos os benefícios da cidadania da UE; remover barreiras à participação igualitária na vida pública e nas atividades de lazer; promover a prestação de serviços de qualidade baseados na comunidade.

Igualdade: Para combater a discriminação com base na incapacidade e promover a igualdade de oportunidades.

Emprego: Aumentar significativamente a percentagem de pessoas com incapacidade que trabalham no mercado de trabalho aberto

Educação e formação: Para promover a educação inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida para estudantes e alunos com incapacidade. A igualdade de acesso à educação de qualidade e à aprendizagem ao longo da vida permite que as pessoas com incapacidade participem plenamente na sociedade e melhorem a sua qualidade de vida. A Comissão Europeia lançou várias iniciativas educacionais para pessoas com incapacidade. Estas incluem a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação com Necessidades

Especiais, bem como um grupo de estudo específico sobre incapacidade e aprendizagem ao longo da vida.

Proteção social: Para promover condições de vida decentes, combater a pobreza e a exclusão social.

Saúde: Para promover a igualdade de acesso aos serviços de saúde e instalações relacionadas.

Ação externa: Promover os direitos das pessoas com incapacidade no alargamento da UE e nos programas de desenvolvimento internacional.

Os comités europeus competentes estão atualmente a conceber uma estratégia que irá continuar ao longo das Linhas da estratégia anterior de 2020. Em 20 de Março de 2020, a Comissão do Emprego e dos Assuntos Sociais apresentou uma proposta de resolução que estabelece uma série de orientações e considerações a ter em conta para a estratégia pós-2020. Entre as considerações, destacam-se as seguintes:

- Assegurar que a estratégia pós-2020 promova em particular o acesso garantido das pessoas com incapacidade ao emprego, à formação profissional, e à educação inclusiva.
- Um envolvimento próximo, significativo e sistemático das pessoas com incapacidade, das suas famílias e das suas organizações representativas e assegurar, juntamente com os Estados Membros, uma estreita cooperação com elas na implementação, monitorização e avaliação da estratégia pós-2020.
- Incluir áreas prioritárias claramente definidas, que abrangem todas as disposições do Comité dos Direitos das Pessoas com incapacidade (CDPI) e refletem os comentários gerais do Comité CDPI, incluindo definições de termos-chave, em particular uma definição comum de "incapacidade" a nível da União.

Como podemos ver, as pessoas com incapacidade têm uma presença significativa nas políticas sociais europeias. Todos estes regulamentos e orientações visam apoiar as várias necessidades da sociedade para a inclusão das pessoas com incapacidade em todas as áreas, tanto económicas como sociais. Abrangem, portanto, sem distinção, todas as particularidades dos diferentes contextos sociais e das diferentes pessoas com incapacidade.

Por esta razão, não encontramos regulamentações específicas sobre incapacidade intelectual, mas encontramos repetidas referências à necessidade de estabelecer os mecanismos necessários para a incorporação de pessoas com incapacidade intelectual e de desenvolvimento em todos os contextos sociais, inclusive no campo do ensino superior.

Conceitos específicos

Para compreender as necessidades das pessoas com incapacidade intelectual na sala de aula, é preciso saber hoje em dia o que se entende por incapacidade intelectual.

Incapacidade intelectual:

O termo incapacidade intelectual é um produto da construção socioecológica da incapacidade; está mais bem alinhado com as práticas profissionais atuais que se concentram em comportamentos funcionais e fatores contextuais e fornece uma base lógica para fornecer suportes individualizados, pois está baseado em um quadro ecológico-social de referência (Alonso, M. Á. V., & Schalock, R. L, 2010).

O manual MSD-5 define incapacidade intelectual como:

A incapacidade intelectual é caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente submédio (frequentemente expresso como um quociente de inteligência < 70 a 75) combinado com limitações de funcionamento adaptativo (ou seja, comunicação, autodireção, competências sociais, autocuidado, uso de recursos comunitários e manutenção da segurança pessoal), juntamente com a necessidade demonstrada de apoio. A gestão consiste na educação, aconselhamento familiar e apoio social (Stephen Brian Sulkes, MSD, 2020). A gravidade do distúrbio (leve, moderado, grave, profundo) não se baseia na pontuação de QI. Baseia-se na gravidade do funcionamento adaptativo nos domínios conceptual, social e prático.

A Associação Americana para Incapacidade e Desenvolvimento Intelectual (AAIDD) define incapacidade intelectual como: uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta incapacidade tem origem antes dos 18 anos de idade.

Os distúrbios do desenvolvimento intelectual são um grupo de condições etiologicamente diversas originadas durante o período de desenvolvimento caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média e comportamento adaptativo que estão aproximadamente dois ou mais desvios-padrão abaixo da média (aproximadamente menos do que o percentil 2,3), com base em testes padronizados adequadamente normalizados, administrados individualmente. Quando testes adequadamente normalizados e padronizados não estão disponíveis, o diagnóstico de distúrbios do desenvolvimento intelectual requer maior confiança no julgamento clínico baseado na avaliação apropriada de indicadores comportamentais comparáveis (c).

A incapacidade intelectual é considerada um **distúrbio do desenvolvimento intelectual**. Normalmente envolvem dificuldades com a aquisição, retenção ou aplicação de capacidades específicas ou conjuntos de informações.

As perturbações do desenvolvimento neurológico podem envolver disfunção em um ou mais dos seguintes aspetos: atenção, memória, percepção, linguagem, resolução de problemas ou interação social. As incapacidades intelectuais podem afetar o desenvolvimento das seguintes capacidades adaptativas:

Área conceptual	Área social	Área prática
Competência de memorização, leitura, escrita e matemática	Consciência do pensamento e sentimentos dos outros, das competências interpessoais e opinião social	Cuidados pessoais, organização de tarefas (para o trabalho ou para a escola), gestão de dinheiro e segurança e saúde

A incapacidade intelectual implica uma série de limitações nas competências da vida diária, que permitem às pessoas responder a diferentes situações e lugares. Geralmente expressa-se na relação com o meio ambiente. Portanto, depende tanto da própria pessoa como das barreiras ou obstáculos que a rodeiam. Se tornarmos o ambiente mais fácil e mais acessível, as pessoas com incapacidade intelectual terão menos dificuldades e, portanto, a sua incapacidade será reduzida.

As incapacidades intelectuais são geralmente permanentes, ou seja, duram a vida inteira, e têm um impacto significativo na vida das pessoas e das suas famílias.

Por vezes, as pessoas com incapacidade intelectual precisam de apoio externo para assegurar o desenvolvimento e exploração de toda a sua capacidade e potencial. Este apoio é definido pela AAMR como: recursos e estratégias destinadas a promover o desenvolvimento, educação, interesses e bem-estar de um indivíduo, e que aumentam o seu desempenho individual (AAMR 2002). A este respeito, existem diferentes tipos de apoio, dependendo do seu alcance, frequência, etc.

Considerando a incapacidade, uma das barreiras encontradas em contexto de ensino superior é a interação da comunidade universitária, com esta realidade, devido à influência que a perspetiva médica

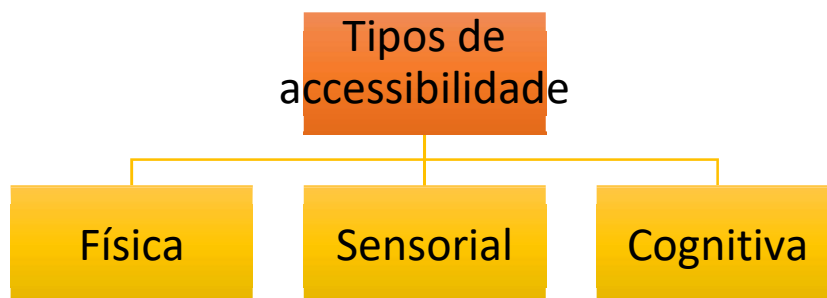
reabilitativa, que considera a incapacidade como uma limitação pessoal. Neste sentido, existe a necessidade de uma mudança de paradigma onde uma perspetiva interativa e contextual defendida pelo modelo social de direitos seja efetivamente integrada, na qual a incapacidade é o resultado da interação entre a pessoa e os apoios, ambientes e oportunidades do ambiente. Isto dá origem a respostas que vão desde a discriminação e exclusão, até à inclusão, apoios e adaptações razoáveis (Saad, 2011).

É necessário que todos os agentes envolvidos nos sistemas educacionais sejam capazes de identificar e eliminar as barreiras que podem interagir negativamente com as condições pessoais dos alunos mais vulneráveis, como as pessoas com incapacidade intelectual. É necessário tomar consciência de como certos conceitos, práticas, políticas e culturas se constituem como tais barreiras (Echeita, 2009). Entre os tipos de apoio mais importantes para garantir a igualdade de condições e oportunidades de aprendizagem dentro da sala de aula está o uso de recursos e estratégias de acessibilidade física, sensorial e cognitiva.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, 30% da população mundial tem dificuldade em compreender alguns tipos de informação. Este grupo inclui pessoas com incapacidades intelectuais e/ou de desenvolvimento, pessoas idosas, estrangeiros com baixo conhecimento da língua, com baixo nível cultural ou crianças.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CIDC) estabelece no seu artigo 9.º que *"a fim de permitir que as pessoas com incapacidade vivam em forma e participem plenamente em todos os aspetos da vida, os Estados-Membros tomarão as medidas adequadas para assegurar o acesso das pessoas com incapacidade, em pé de igualdade com outras pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e às comunicações, incluindo as tecnologias e sistemas de informação e comunicação, e a outros serviços e instalações abertos ao*

público ou para uso público, tanto em áreas urbanas como rurais" (CIDC, 2006).



No caso de pessoas com incapacidade intelectual, a acessibilidade cognitiva é muito importante para que elas se possam desenvolver da melhor forma possível em contexto de sala de aula.

O Easy Dictionary of Full Inclusion [Dicionário Fácil de Inclusão Completa] Madrid (FEVAS, 2015) diz que a **acessibilidade cognitiva** é "uma característica que as coisas, espaços ou textos têm e que os torna compreensíveis para todas as pessoas". A leitura fácil é uma ferramenta para a acessibilidade cognitiva".

A promoção do acesso cognitivo no ensino superior exigirá um ambiente educativo propício à formação de professores e a inclusão de metodologias participativas, que incluam as pessoas com incapacidade ou de desenvolvimento intelectuais. Nos tópicos que se seguem serão explicitados os elementos que favorecerão a formação de professores, no sentido de se tornarem facilitadores no acesso cognitivo.

Necessidades especiais para pessoas com incapacidade intelectuais sobre o tema

1. versão de fácil leitura
2. métodos participativos
3. diretrizes para avaliar a acessibilidade dos ambientes

Propostas metodológicas

Uma proposta metodológica baseada na **acessibilidade cognitiva**, no ensino superior, para pessoas com incapacidade intelectual deve ser baseada numa série de técnicas nas três áreas estabelecidas nos "Conceitos específicos": social, conceptual e prático.

Para isso, e com base no Projeto Guia Didático V.I.D.A., FEAPS, (2013), propõe-se em primeiro lugar, a necessidade de dar solução às barreiras relacionadas com o **controlo do espaço e do tempo** (área prática), o **controlo diante de situações inesperadas** (área social) e **suportes e formatos incompreensíveis** (área conceptual) para alcançar uma acessibilidade cognitiva eficaz.

Com base nessas *barreiras*, estabelecem-se os seguintes objetivos como *facilitadores* da acessibilidade cognitiva para pessoas com incapacidade intelectual: a) diminuir a dependência da memória nos sistemas de aprendizagem do ensino superior, b) gerar o maior número possível de formatos complementares para oferecer a informação, c) garantir a possibilidade de participação e interação, d) reduzir a necessidade de usar habilidades cognitivas complexas, e) apresentar um vocabulário e nível de leitura que se aproxime do nível de compreensão das pessoas com incapacidade intelectual, e f) oferecer informação com antecedência.

A concretização destes *objetivos/facilitadores* está centrada numa série de **orientações para os professores**:

1. Informação oral e escrita em formatos e suportes compreensíveis (área conceptual)

➤ **Diretrizes para informações orais**: use linguagem clara, fale devagar, verifique se os alunos com identificação entendem o que você está dizendo, não faça perguntas que eles possam responder apenas com Sim ou Não, observe a linguagem corporal deles se eles tiverem dificuldade para falar, use cartões para ter certeza de que eles entenderam suas explicações (por exemplo, colorido, vermelho indica "não entendo", amarelo "fale mais devagar", verde "eu entendo bem o que está a dizer").

- ➤ **Indicações para informação escrita:** com base na metodologia de fácil leitura, isto implica escrever de forma clara para fácil leitura (ver: Informação para Todos: Normas Europeias para tornar a informação fácil de ler e compreender); utilizando ajudas visuais (Pictogramas, *Power Point*, vídeo, quadros brancos digitais, *IPads*...).

A informação dada através destas orientações facilita a compreensão das explicações. Além disso, o facto de um texto ter sido escrito com critérios de fácil leitura ou, a informação expressa oralmente, utilizar uma linguagem mais simples, não significa que tem de ser infantil ou simplista, mas sim que tem de estar de acordo com a necessidade de compreensão. Além disso, estes textos e o uso da língua podem ser úteis para aprendentes estrangeiros com difícil compreensão da língua ou outros tipos de incapacidade cognitiva, como a dislexia, adaptando, assim, o ambiente às necessidades de todos.

1. Comunicação e controlo em situações inesperadas (área social)

Para controlar situações inesperadas com pessoas com incapacidade intelectual o essencial é uma boa comunicação e para promover a participação dos alunos na sala de aula, apresentamos as seguintes indicações:

- **Guia para uma boa comunicação:** Fale sempre com os seus alunos com incapacidade intelectual diretamente e pelo nome. Quando um deles tiver algo a dizer, dê-lhe tempo para dizer como quiser e deixe-o terminar as frases, mesmo que demore muito tempo ou seja difícil entendê-los; não termine as frases para eles. Certifique-se de entender o que ele quis dizer, perguntando-lhe com as suas próprias palavras. Quando você responder a uma pergunta, certifique-se de que todos entenderam a sua resposta (você pode usar os cartões mencionados acima). Crie grupos de trabalho; algumas pessoas com incapacidade intelectual acham mais fácil falar assim. Faça muitas pausas; as pessoas com

incapacidade intelectual, muitas vezes, acham mais difícil manter-se concentrado por muito tempo.

➤ **Guia para promover a participação na sala de aula:** interaja com os seus alunos, eles devem conversar e fazer coisas consigo. Planeie atividades para eles fora da sala de aula, tais como atividades, discussões e debates. Use exemplos que eles conhecem da sua vida diária para os ajudar a entender as explicações. Se possível, reveja a sua apresentação com os próprios alunos com identificação antes de a apresentar.

3. Compreender os espaços e tempos do contexto do ensino superior (área prática)

A acessibilidade cognitiva das instituições de ensino superior inclui dimensões físicas do espaço, incluindo a disposição funcional e intuitiva das salas, bem como um sistema de sinais para orientar os alunos na realização das suas atividades. A presença das TIC, sinalização, pontos de informação e sistemas de alerta, também deve ser concebida com atenção aos aspetos cognitivos das pessoas com incapacidade intelectual. A orientação através de diferentes tipos de sinais, eficientes e testados, é um dos principais suportes para a orientação destas pessoas.

Assim, a fim de melhorar a acessibilidade cognitiva em termos de espaço e tempo no centro de ensino superior, a **proposta metodológica** é realizar uma avaliação em grupo para avaliar e melhorar a compreensão do ambiente dos alunos com identificação, através do preenchimento de um formulário. A **ficha de avaliação** (ver Ferramentas) é composta por três fases: **Fase 1**. Entrada na escola, **Fase 2**. Dentro da sala de aula e **Fase 3**. Cartão vazio para desenhar e avaliar com a colaboração dos alunos com deficiência outros processos relevantes, no ambiente da instituição do ensino superior, tais como instalações, casas de banho, etc. Estas fases consistem numa série de perguntas com uma resposta de Sim/Não e uma secção para notas e recomendações.

- **Nota.** Considere estender os processos que podem ser avaliados de acordo com as circunstâncias do seu contexto educacional.

Glossário

Acessibilidade universal: Acessibilidade universal ou acessibilidade é o grau de inclinação que permite que qualquer objeto seja utilizado por todo o público, para visitar um local ou aceder a um serviço, independentemente das suas capacidades técnicas, cognitivas ou físicas. Acessibilidade universal ou acessibilidade é o grau de inclinação que permite a qualquer objeto ser utilizado por todo o público, visitar um lugar ou aceder a um serviço, independentemente das suas capacidades técnicas, cognitivas ou físicas.

Design universal ou design para todas as pessoas: Esta é a atividade pela qual concebemos ou projetamos, desde o início, e sempre que possível, ambientes, processos, bens, produtos, serviços, objetos, instrumentos, programas, dispositivos ou ferramentas, de tal forma que possam ser utilizados por todas as pessoas, na medida do possível, sem a necessidade de adaptação ou design especializado. Design universal ou design para todas as pessoas não excluem produtos de apoio para grupos particulares de pessoas com incapacidade, quando eles precisam dele.

Perturbações do desenvolvimento: Também chamados distúrbios de desenvolvimento neurológico. As perturbações do desenvolvimento neurológico são condições neurológicas que podem interferir com a aquisição, retenção ou aplicação de competências ou conjuntos de informação específicos. Podem envolver disfunções na atenção, memória, perceção, linguagem, resolução de problemas ou interação social. Estas perturbações podem ser leves e facilmente controláveis com intervenções comportamentais e educativas, ou podem ser mais graves e as crianças afetadas podem necessitar de mais apoio. As perturbações do desenvolvimento neurológico incluem:

- Défice de atenção/transtorno de hiperatividade



- Perturbações do espectro do autismo
- Dificuldades de aprendizagem, tais como dislexia e incapacidades noutras áreas académicas
- Incapacidade intelectual
- Síndrome de Rett

Recursos

Desenho de vídeos explicativos que complementam os conceitos desenvolvidos neste tópico, realizados por pessoas com incapacidade intelectual e de desenvolvimento.



Ferramentas

Guia metodológico de fácil leitura: Informação para todos: Normas Europeias para tornar a informação fácil de ler e compreender.

https://issuu.com/eprehab/docs/information_for_all_easytoread

Folha de avaliação para avaliar a compreensão do meio ambiente

FASES	QUESTÕES	SIM	NÃO O	NOTAS	Recomenda ções
FASE 1. ENTRADA DA UNIVERSIDA DE	A entrada na universidade está devidamente assinalada?				
	Existem pictogramas e sinais que indicam como chegar à sala de aula, ao WC ou aos gabinetes de apoio?				



	As portas das salas de aulas estão identificadas?				
--	---	--	--	--	--

PHASE 2 INSIDE THE CLASSROOM	São usados pictogramas ?				
	Existem espaços diferenciados da sala de aula?				
	As mesas estão organizadas em grupos de trabalho?				
	Consegue identificar claramente o seu lugar?				



Existe um painel de horários e atribuições de aulas que será sinalizado para o dia?			
Existe um painel de fotografias de alunos/funcionários e professores?			
Consegue identificar claramente os objetos na sala de aula, para que servem e quando devem ser usados?			
Consegue entender toda a informação?			



Sente-se confortável e feliz na sala de aula?			
O seu professor usa materiais visuais para explicar as informações ?			
O material educativo é de leitura fácil			
Consigo comunicar com os meus colegas?			
O professor pergunta a minha opinião sobre as questões relacionadas com a sala de aula e como			



	organizar as tarefas?				
--	--------------------------	--	--	--	--

FASE 3 Aberta – Para contextos relevantes					

Dicas

É importante realçar o seguinte:

- A incapacidade intelectual não é uma doença mental..
- As pessoas com incapacidade intelectual são cidadãs como qualquer outra pessoa.
- Cada uma destas pessoas tem capacidades, gostos, sonhos e necessidades particulares. Como qualquer um de nós.
- Todas as pessoas com incapacidade intelectual têm uma oportunidade de progredir se lhes dermos o apoio adequado.
- Existem muitos tipos e causas diferentes de incapacidades intelectuais. Algumas começam antes do nascimento de um bebé, outras vêm durante o nascimento e outras são causadas por uma doença grave na infância. Mas sempre antes dos 18 anos de idade.

-
- ➤
-
-



Textos, eventos ou sites importantes a incluir como material de interesse.

- A celebração anual do Dia Internacional das Pessoas com incapacidade foi proclamada em 1992 pela resolução 47/3 da Assembleia Geral das Nações Unidas. O seu objetivo é promover os direitos e o bem-estar das pessoas com incapacidades em todas as esferas da sociedade e do desenvolvimento, e aumentar a sensibilização para a situação das pessoas com incapacidades em todos os aspetos da vida política, social, económica e cultural.
<https://www.un.org/en/observances/day-of-persons-with-disabilities>

Ligações

Associação Americana sobre Incapacidade e Desenvolvimento Intelectuais:

<https://www.aaidd.org/>

Estratégia Europeia para a incapacidade (2010-2020):

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0047>

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Comissão Europeia, Emprego, Assuntos Sociais e Inclusão

<https://ec.europa.eu/social/home.jsp?langId=en>

Estratégia de Inclusão da incapacidade:

https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_english.pdf

Diretrizes para avaliar a acessibilidade dos ambientes (versão em espanhol):

https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guia_de_evaluacion_de_la_accesibilidad_cognitiva_de_entornos.pdf



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 3

Intervenção em comportamentos mal-adaptados e qualidade de vida de pessoas com incapacidade intelectual



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introdução

Qualidade de vida (QV) é um conceito complexo que é abordado a diferentes níveis, desde a avaliação do bem-estar da sociedade ou da comunidade até à avaliação de certos indivíduos ou grupos. Segundo a Organização Mundial de Saúde (1994), QV é "a percepção de um indivíduo da sua posição na vida no contexto da cultura e dos sistemas de valores em que vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações". É um conceito amplo e multidimensional que inclui avaliações subjetivas de aspetos positivos e negativos da vida. O conceito QV pode ser visto como um fator determinante na saúde, bem como um resultado de intervenções que visam a promoção da saúde (Raphael, Brown, Renwick, & Rootman, 1996).

Dar prioridade à QV em intervenções com pessoas com incapacidade intelectual num contexto educativo é uma forma de dar prioridade à relação educador-estudante e consiste em escolher um caminho mais amplo do que o objetivo final padronizado. Esta abordagem da QV deve ser entendida como uma busca integradora do sistema educativo tradicional para além da dicotomia entre dependência e independência. Um enfoque específico no LQT destaca a adaptação dos serviços de apoio aos objetivos e resultados esperados da pessoa ou ao bem-estar da família. Por conseguinte, a qualidade de vida é um direito de todos, incluindo as pessoas com incapacidade intelectual.

O grupo de interesse especial sobre QV na Associação Internacional para o Estudo Científico das Incapacidades Intelectuais (ECII) defende que se atribua à QV um lugar de destaque na educação e formação profissional como um indicador de desempenho global. Inicialmente, a QV estava centrada em índices objetivos, tais como condições de habitação, liberdade de circulação, etc. Subsequentemente, foram também incorporadas medidas subjetivas denominadas bem-estar subjetivo (BES). Neste contexto, as intervenções com pessoas com

incapacidade intelectual devem ter como objetivos manter ou melhorar as boas condições de vida, o bem-estar de cada pessoa, os recursos que permitem a este grupo levar uma vida satisfatória de acordo com a sua própria escolha (Brown, 1999).

Especificamente no campo da educação, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Incapacidade proclamada em 2006 (ONU, 2008), que declara que a educação inclusiva é um direito em todos os níveis de educação e ao longo da vida, considerando que os responsáveis da educação devem fornecer todo o apoio necessário. A educação inclusiva como um objetivo a ser alcançado na sociedade atual é, portanto, um movimento político, social e educacional que defende o direito de todos os indivíduos a aceder, participar e contribuir ativamente para a sociedade, bem como o direito a serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelam. Tal objetivo implica uma educação de qualidade, na qual, para além de valorizar e respeitar as características, interesses e necessidades individuais, procura contribuir para o desenvolvimento de competências que facilitem a participação e a cidadania.

Por outro lado, as pessoas com incapacidade intelectual podem apresentar uma série de comportamentos inadaptados. Os comportamentos mal-adaptados podem causar dificuldades nas áreas sociais, académicas ou de trabalho. Smiley et al. (2007) investigaram a incidência de comportamentos perturbadores em adultos com incapacidade intelectual e descobriram que a incidência de comportamentos perturbadores variou entre 4,6% (determinada pelo diagnóstico clínico) durante um período de 2 anos. Alguns estudos descobriram que o nível de incapacidade intelectual está altamente correlacionado com a prevalência de comportamentos desafiantes em geral (Cooper et al., 2009; Holden & Gitlesen, 2003; Jones et al., 2008).

A presença de comportamentos inadaptados é uma das principais razões para a exclusão de pessoas com incapacidade intelectual de ambientes sociais como a escola, universidade e trabalho (Lakin & Stancliffe, 2005). Por conseguinte, estratégias de intervenção eficazes que aumentem as capacidades adaptativas e a QV global para pessoas com incapacidade intelectual são cruciais para prevenir e eliminar comportamentos inadaptados. Os educadores devem ser capazes de reconhecer esta dificuldade e ajudar este grupo no desenvolvimento de comportamentos adaptativos.

Contextualização do tema

Uma das fases mais importantes e significativas na vida de qualquer indivíduo é a transição para a vida adulta. A qualidade de vida é um indicador chave relacionado com a transição para a idade adulta porque fornece informações de particular relevância nesta fase. Ferguson e Ferguson (2006) destacam três aspetos centrais que, ao mesmo tempo, partilham características semelhantes ao conceito de QV: a) autonomia com a afirmação da individualidade; b) filiação que inclui a aceitação por algum grupo e c) mudança ou capacidade de desenvolvimento pessoal.

No entanto, esta transição para jovens com incapacidade intelectual tem as suas particularidades em termos de apoios e serviços para alcançar um resultado bem-sucedido. Também se pode dizer que este momento se caracteriza como uma etapa de um amplo Projeto de Vida, no qual a orientação na educação desempenha um papel importante para cada um que quer tornar-se protagonista da sua vida pessoal (Canevaro & Biancalana, 2019). Esta transição deve ser apoiada através de um conjunto coordenado de actividades entre comunidades educativas, partes interessadas da comunidade, pais e estudantes, a fim de promover o emprego, formação profissional, participação comunitária e vida independente. Neste contexto, a crescente atenção prestada à qualidade de vida das pessoas deve ser realçada. Schalock (1997) defendeu a utilização do conceito de QV como base para serviços e cuidados dirigidos a esta população. "O conceito de QV leva-nos na direção certa: para um planeamento centrado na pessoa, apoiando as necessidades e desejos das pessoas, e perguntando às pessoas o que pensam e como se sentem" (p. 2).

A QV como conceito central na compreensão da incapacidade intelectual emerge da nova definição de incapacidade definida pelas Nações Unidas (OMS, 2001) e pela Associação Americana sobre

Incapacidade Intelectual e de Desenvolvimento (AAID, 2002). De acordo com esta classificação, incapacidade é definida como uma situação, processo e resultado da interação do estado de saúde da pessoa com as variáveis do ambiente. A partir desta definição, a melhoria da qualidade de vida do indivíduo deve ser alcançada através de um plano de apoio que visa a melhoria e otimização do sistema ecológico.

Segundo o manual AAID de 2002, um ponto importante é tornar mais operacional o modelo multidimensional da incapacidade intelectual. A QV foi definida como um quadro para medir a eficácia destes apoios pela sua influência nos domínios que fazem parte desta construção, tais como o nível de independência, relações, participação em contextos típicos de vida e bem-estar. Desta forma, o plano de apoio estaria no centro da intervenção com este grupo, tendo em conta todas as dimensões que fazem parte da condição de incapacidade intelectual e as particularidades de cada pessoa.

Em 2006, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Incapacidade (CNUDPI; Nações Unidas 2006) contribuiu significativamente para a conceptualização da incapacidade. Estabeleceu as condições políticas e sociais para alcançar a igualdade, a autonomia, a não discriminação, a participação e a inclusão na sociedade. No entanto, não contempla aspetos subjetivos, dando prioridade exclusiva ao nível sociopolítico. Nesta perspetiva, segundo Verdugo et al (2012), a construção da QV surgiu como a ligação entre os valores gerais expressos nos direitos sociais e a vida pessoal do indivíduo. Os modelos QV conseguem englobar as dimensões essenciais da vida de um indivíduo, bem como os seus direitos humanos e legais

Verdugo et al. (2012) definem quatro princípios que apoiam a abordagem QV:

- 1) A QV é composta pelos mesmos fatores e relações para todos os indivíduos;
- 2) A QV é aplicada quando as necessidades de uma pessoa são satisfeitas e quando o indivíduo tem a oportunidade de desenvolver positivamente a sua vida nas principais áreas de atividade na vida;
- 3) A QV tem componentes tanto subjetivos como objetivos;
- 4) A QV é uma construção multidimensional, influenciada por fatores individuais e ambientais.

Embora não exista uma definição única ou taxonomia da qualidade de vida, Schalock (2000) descreve uma descrição útil que resume a literatura das últimas décadas sobre incapacidade intelectual. Consiste em oito domínios da qualidade de vida, cada um dos quais integra um importante núcleo temático (independência, social e bem-estar). Estes domínios incluem bem-estar material, bem-estar emocional, bem-estar físico, autodeterminação, direitos, inclusão social, relações interpessoais e desenvolvimento pessoal. Cada domínio tem os seus respetivos indicadores que correspondem às perceções, comportamentos e condições relacionadas com o conceito de qualidade de vida. (ver Figura 1).

FATOR	DOMÍNIO	INDICADORES EXEMPLARES
Independência	Desenvolvimento pessoal Autodeterminação	Atividades da vida quotidiana Escolhas, decisões, objetivos pessoais, educação, competência pessoal, desempenho
Social	Relações interpessoais Participação	Redes sociais, amizades Inclusão social/envolvimento comunitário



	Direitos	Humano e legal
Bem-estar	Bem-estar emocional Bem-estar físico Bem-estar material	Segurança e proteção Estado de saúde e nutrição Situação financeira, emprego

Fonte: Verdugo et al (2012)

Mais particularmente, os comportamentos inadaptados representam um obstáculo para alcançar a QV, afetando principalmente todos os domínios que a constituem. Segundo a Associação Americana sobre Incapacidade Intelectual e de Desenvolvimento (A.A.I.D.D., 2010), a incapacidade intelectual pode ser definida como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no comportamento intelectual como adaptativo. A associação entre a incapacidade intelectual e o desenvolvimento de comportamentos inadaptados devem-se à comunicação afetiva e eficaz entre indivíduos e as suas carreiras, um precedente de reforço inadequado para comportamentos mal-adaptados e a ausência de contingências para reforço no ambiente imediato (Cooper, Heron & Heward, 2007).

Para serem definidos como uma desordem, os comportamentos devem satisfazer três critérios: severidade, frequência e regularidade. Alguns destes comportamentos podem por vezes ocorrer em toda a gente. É de notar que a maioria das pessoas com incapacidade intelectual que frequentam a universidade são jovens com mais de 18 anos, de nível cognitivo médio ou alto, sem comportamentos mal-adaptados. A falta de competência para lidar com as exigências da vida é uma das principais causas de comportamentos mal-adaptados.

Entre as intervenções comportamentais problemáticas, as intervenções comportamentais positivas destacam-se pela sua eficácia e concentram-se na incapacidade intelectual da função do comportamento disfuncional e na educação de competências adaptativas funcionalmente equivalentes são consideradas as intervenções de escolha. Além disso, as intervenções comportamentais positivas têm dois tipos gerais: conceção ambiental (as manipulações de estímulos contextuais e de fundo que influenciam o estabelecimento e a

manutenção do comportamento) e instrução (o desenvolvimento das capacidades de uma pessoa para que não seja necessário utilizar comportamentos mal-adaptados para gerir o seu ambiente). Estas intervenções são realizadas por mediadores naturais no ambiente natural do indivíduo, como o ambiente educativo, e concentram-se na eliminação ou redução das variáveis que controlam comportamentos inadequados (por exemplo, mudanças no ambiente físico e nos horários) e na alteração das respostas feitas pelas pessoas nestes ambientes, de modo a que estes comportamentos não sejam reforçados e mantidos.

A prevalência crescente do abuso de substâncias por pessoas com identificação é notável. Nos últimos anos, tem havido uma melhor inclusão social desta população, e a importância da liberdade individual para este grupo tem sido realçada. Neste contexto menos restritivo, a abordagem a certos comportamentos problemáticos é também aumentada. O risco de ter um problema relacionado com o uso de substâncias é comparativamente elevado nesta população, embora se deva notar que a prevalência do uso ilícito de drogas e álcool é relativamente baixa (Carroll Chapman & Wu, 2012). Este problema é exacerbado pela falta de acesso e de adesão a tratamentos eficazes disponíveis para as pessoas com incapacidade intelectual.

Conceitos específicos

Comportamento adaptativo: É o conjunto de competências conceptuais, sociais e práticas que as pessoas desenvolvem e executam na sua vida quotidiana. i) Competências conceptuais - linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo e número; e autodireção; ii) Competências sociais - competências interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, resolução de problemas sociais, e capacidade de seguir regras/lei de obediência e de evitar ser vitimizado and iii) **Competências práticas** - atividades da vida diária (cuidados pessoais), competências profissionais, cuidados de saúde, viagens/transporte, horários/rotinas, segurança, utilização do dinheiro, utilização do telefone.

Condições de habitabilidade: O termo refere-se aos atributos físicos básicos das habitações que são relevantes para o bem-estar dos seus habitantes. Esta noção pode parecer definir apenas um conjunto convencional de características habitacionais. No entanto, para os cientistas sociais, "condições de habitação" devem ser entendidas como "socialmente construídas" em resultado de processos sociais complexos.

Comportamento humano: A construção refere-se à relação entre o que um indivíduo faz e o ambiente em que realiza uma ação (que produz uma mudança no ambiente). Relativamente ao ambiente, não se refere apenas ao que existe quando a ação é levada a cabo. O ambiente é também aquele que pode ser alterado pela ação ou simultaneamente a ela. Mais especificamente, refere-se a toda a gama de comportamentos físicos e emocionais em que os seres humanos atuam; biológicos, sociais, intelectuais, etc. e que são influenciados pela cultura, atitudes, emoções, valores, ética, autoridade, empatia, persuasão, coerção e/ou genética.

Relações interpessoais: Consiste na interação entre dois ou mais participantes são interdependentes, onde o comportamento de cada um afeta o outro. Os indivíduos interagem um com o outro numa série de interações que estão inter-relacionadas e se afetam mutuamente. Cada indivíduo forma diferentes tipos de relações com outras pessoas, algumas delas próximas (por exemplo, pai-filho, cônjuge-cônjuge, amigos) e outras não íntimas (por exemplo, professor-estudante).

Autodeterminação: A construção tem dois significados principais: o primeiro refere-se ao nível individual e corresponde à determinação de cada indivíduo da sua própria vida e o segundo diz respeito a grupos e refere-se à liberdade dos indivíduos dentro de um grupo específico para determinar o seu próprio estatuto político. O segundo significado refere-se a uma autodeterminação nacional, política ou coletiva. No contexto da incapacidade, o conceito de autodeterminação não é muitas vezes relacionado a ambos os níveis. O indivíduo com uma incapacidade tem o direito de definir a sua identidade de forma diferente para si próprio através das circunstâncias e condições da sua existência. O princípio e o direito fundamental à autodeterminação de todos os povos estão firmemente estabelecidos no direito internacional.

O bem-estar subjetivo: Este termo é definido como a avaliação cognitiva e afetiva da vida de um indivíduo. Também chamado bem-estar autodeclarado, refere-se à forma como cada pessoa experimenta e avalia a sua vida e os principais aspetos que a compõem. Esta construção pode ser interpretada em termos de um continuum, representando tanto avaliações no momento atual da experiência, por um lado, como avaliações gerais da satisfação, propósito ou sofrimento da vida, por outro (Mandic & Cirman, 2012).

Necessidades especiais para pessoas com incapacidade intelectual sobre o tema

Atualmente, os sistemas educativos devem ser adaptados para satisfazer as necessidades de todos os estudantes, tendo em conta os que correm maior risco de exclusão social. Os educadores devem também reconhecer que os indivíduos com incapacidade têm uma realidade e cultura únicas e não uma população que deve ser abordada como patológica e com especial cuidado. Há uma necessidade particular de que a comunidade educativa esteja consciente do movimento dos direitos das pessoas com incapacidade e da promoção de uma QV mais elevada para este grupo. A Abordagem da Qualidade de Vida (QV) pode contribuir para alcançar estes objetivos.

Pesquisas recentes no domínio da incapacidade sublinham a importância da autodeterminação e autonomia na escolha das condições de vida mais apropriadas para si próprio. Ao mesmo tempo, as pessoas com algum tipo de incapacidade encontram-se frequentemente em situações excessivamente restritivas e paternalistas, inclusive no campo da educação. As contingências restritivas negam-lhes o direito de tomar decisões compatíveis com o seu bem-estar material e subjetivo, o que compromete a promoção da QV e é um dos principais aspetos a ter em conta quando se trabalha com esta população.

No contexto educativo, um projeto pedagógico inclusivo procura responder às necessidades de todos os estudantes que o frequentam, o que requer a criação de oportunidades para a sua participação em atividades. O professor pode utilizar como estratégia com este grupo para encorajar a tomada de decisões apoiadas, em que o indivíduo tem autonomia para tomar as suas próprias decisões, mas utiliza, quando necessário, pessoas de confiança (como o professor ou um colega de turma) para os ajudar a compreender as situações e opções que enfrentam. Esta estratégia visa aumentar a autodeterminação,

capacitando as pessoas a tomarem decisões sobre as suas vidas, na maior medida possível.

O cuidado centrado na pessoa, incluindo a avaliação da intensidade do apoio de cada pessoa e a construção de um plano de apoio individualizado, permite o planeamento, a implementação e a avaliação do processo de aprendizagem. Um dos conceitos mais importantes no campo da educação e inclusão é o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST). O DUA fala sobre os apoios e ajustamentos necessários, sendo estes didáticos, metodológicos, estruturais e culturais, no processo de ensino-aprendizagem. A diversidade das atividades universitárias exige a criação de itinerários educativos mais flexíveis de acordo com as necessidades educativas e os objetivos profissionais. Consiste em incorporar elementos no processo de ensino através do potencial dos meios digitais para atender à diversidade dos estudantes, a fim de proporcionar múltiplos meios de representação, expressão e participação em relação a todos os elementos do currículo. Um exemplo prático pode ser a implementação de um blog ou website do curso, onde os professores forneceram uma série de ferramentas para os estudantes acederem a recursos e materiais, bem como para realizarem atividades.

Relativamente a possíveis comportamentos mal-adaptados, a intervenção deve envolver o estabelecimento de comportamentos mais funcionais que possam ser utilizados como alternativas à resposta indesejável. O ensino de comportamentos de substituição baseia-se no conceito de equivalência funcional (Carr, 1988). Reconhece-se que os comportamentos inadaptados têm o papel de recursos comunicativos na maioria dos casos. A ideia é ensinar a pessoa a utilizar uma forma de comunicação mais apropriada (por exemplo, fala, gesto) como uma alternativa funcionalmente equivalente ao comportamento problemático. Uma ferramenta útil é estabelecer por escrito as

responsabilidades do aluno e indicar quando este pode necessitar do apoio do professor através de um acordo individualizado entre o professor e o aluno. A utilização deste acordo proporciona ao aluno com incapacidade a oportunidade de definir os pontos em que precisa de ajuda.

É necessário salientar a importância do ambiente do aluno, incluindo a família e as pessoas do seu grupo de apoio. Respeito pelos comportamentos mal-adaptados, a intervenção deve ser dirigida para envolver o grupo de apoio. O apoio consiste nos recursos que as pessoas recebem dos outros e pode ser dividido em emocional, instrumental, informal e avaliativo (Hentinen & Kyngäs, 1998). Este apoio pode provir de membros da família, mas também de pessoas fora da família. A perceção da existência de uma rede de apoio social atenua o impacto do stress na vida das pessoas. Além disso, mais elevado os níveis de apoio social estão associados a um maior QV e a menos problemas de comportamento (Lunsky & Benson, 2001)

Um exemplo prático e bem-sucedido no contexto educacional é o projeto americano chamado *Think College: College Options for People with ID*, que visa criar oportunidades para estudantes com incapacidade interessados no ensino pós-secundário e oportunidades de emprego no estado de Massachusetts, nos Estados Unidos da América.

Propostas metodológicas

Não existe **uma abordagem única para abordar a qualidade de vida e os comportamentos inadaptados das pessoas com incapacidades intelectuais**. O ponto fundamental é analisar as características e necessidades de cada indivíduo, a fim de definir uma estratégia de intervenção centrada na pessoa. A intervenção com pessoas com incapacidades intelectuais deve ser adaptada às características da pessoa e do seu ambiente. A abordagem mais individualizada permite fornecer apoio individualizado e envolver as pessoas na tomada de decisões sobre as suas próprias vidas. O método aplicado deve dar prioridade a resultados a longo prazo baseados em valores de inclusão, desenvolvimento pessoal e autodeterminação.

Dois instrumentos que são fiáveis e válidos podem ser utilizados para avaliar as necessidades em termos de construção de QV: **INICO FEAPS** (Verdugo et al., 2013) e **Personal Outcomes Scale** (van Loon et al. 2008). Ambos são concebidos para avaliar os resultados pessoais relacionados com a QV de adultos com incapacidade intelectual, a fim de orientar o desenvolvimento da abordagem de intervenção e melhorar os resultados pessoais. Contudo, a fim de complementar a análise da QV e dos resultados pessoais, é importante primeiro avaliar e determinar os apoios necessários para cada estudante com incapacidade intelectual e, a partir daí, definir a direção do processo que pode depois ser avaliada com a escala de resultados pessoais. Um dos instrumentos mais frequentemente utilizados para este fim é a Escala de Intensidade de Apoios (SIS).

Uma vez realizada a avaliação das necessidades dos estudantes com incapacidade intelectual utilizando um dos dois instrumentos mencionados, a proposta metodológica centra-se na **Autodeterminação**, com base no Guia Didático V.I.D.A. Project, FEAPS, (2013). Este é um conceito chave para melhorar o QV destas pessoas no

sistema de ensino superior, que é abordado a partir de cinco áreas de trabalho: fazer escolhas, resolver problemas, conhecermo-nos melhor, defendermo-nos e desafios para alcançar uma vida independente.

Fazendo escolhas

➤ **Linhas de orientação.** Promover momentos e situações ao longo da sessão em que os estudantes com BI têm de fazer escolhas; aumentar progressivamente o número de escolhas numa dada atividade que fazem diariamente e o número de domínios em que tomam decisões; elevar o significado destas escolhas em termos de riscos e consequências a curto, médio e longo prazo. A **elaboração de um mapa** de preferências é uma ferramenta muito útil para a conceção de situações em que se possa ensinar as pessoas a escolher.

Resolução de problemas

➤ **Linhas de orientação.** Ensinar competências para o aluno com incapacidade intelectual para aprender a resolver problemas; como pedir ajuda, como dizer não, como comunicar os seus sentimentos e estratégias de comportamento em diferentes situações. Estabelecer algumas chaves para facilitar a resolução de problemas; usar reforço positivo em vez de proibição ou punição, dizer ao aluno exatamente o que se espera dele e reforçá-lo quando o faz, abordando na sala de aula qualquer situação conflituosa que possa surgir. A representação de papéis, colocando diferentes situações que possam surgir e dando instruções sobre como utilizá-lo é uma ferramenta útil.

Conheça-se melhor uns aos outros.

➤ **Linhas de orientação.** Para realizar atividades de conhecimento mútuo, conhecendo os outros favorecemos o conhecimento de si próprio. Atividades para promover a interação da ajuda mútua. Realizar tutoriais sobre diferenças. Atividades para ver o conhecimento como um regulador do nosso comportamento.

Defender-nos a nós próprios

➤ **Linhas de orientação.** As aptidões e competências para se defender são aprendidas em ambientes naturais e situações reais, um facto que é ainda mais necessário para pessoas com incapacidade intelectual, que têm um processo mais difícil de generalização; portanto, a aquisição destas competências requer uma maior carga de experimentação e experiências. Além disso, requerem uma formação sistemática, repetição e, acima de tudo, sucesso e resultados positivos. Para estimular a capacidade de "defender-se" é necessário ensinar, entre outras competências, como dizer "não", como responder a insultos, como expressar as suas opiniões. **Fazer uma lista de situações diárias** no desenvolvimento dos seus estudos em que se observa que os estudantes devem desenvolver estas competências é uma ferramenta possível.

Desafios para alcançar uma vida independente

➤ **Linhas de orientação.** No sentido de alcançar uma vida académico-prática independente para pessoas com identificação, o que contribui para a sua autodeterminação e qualidade de vida; diferentes áreas

devem ser reforçadas através de **workshops**, por exemplo: económica (utilização de dinheiro, orçamento, contabilidade, pagamentos, recibos, gestão bancária...), saúde (medicamentos, segurança, emergências médicas, saúde íntima...), socio comunidade (transportes públicos, comunicações, participação na comunidade, lazer, conhecimento dos recursos...), autonomia pessoal (privacidade, manutenção dos bens pessoais...), vida profissional (tarefas futuras no local de trabalho, responsabilidade, segurança...).

Finalmente, há também necessidade de uma intervenção no ensino superior que se concentre na prevenção de comportamentos desafiantes, com ênfase na modificação das circunstâncias do indivíduo para que o comportamento seja menos provável. É relevante salientar que as estratégias nestes casos são as mesmas utilizadas com pessoas sem incapacidades intelectuais. Uma estratégia interessante é o desenvolvimento de práticas de mediação, promovendo no contexto escolar uma cultura de coexistência pacífica, prevenindo situações de indisciplina em cada um dos alunos (Madureira, 2018). A relação entre estudante-professor e estudantes (pares) deve ser reforçada para fomentar um sentimento de pertença.

Uma das atividades propostas pelo Pastor, del Río e Serrano (2015) para encorajar a multiplicidade de expressões e, conseqüentemente, a redução de possíveis comportamentos inadaptados consiste em que os alunos tomem notas das sessões e as publiquem e partilhem com os seus pares, utilizando os formatos que escolheram ou com os quais se sentiram mais à vontade para trabalhar (notas escritas, formatos web, fotografias, vinhetas e desenhos, diagramas, etc.). Esta atividade permite-lhes adaptarem-se às diferentes formas de compreender, interagir e expressar a informação que recolheram.

Referências sobre o tema

Asociación Americana sobre el Retraso Mental (2002). Definición, clasificación y sistemas de apoyo (2004 Ed. castellano). Madrid: Alianza Editorial.

Blanck, P., & Martinis, J. G. (2015). "The right to make choices": The national resource center for supported decision-making. *Inclusion*, 3(1), 24–33. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-3.1.24>

Brown, I. (1999). Embracing quality of life in times of spending restraint. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 24(4), 299–308.

Carr, E. G. (1988). Functional equivalence as a mechanism of response generalization. In R. H. Horner, G. Dunlap, & R. L. Koegel (Eds.), *Generalization and maintenance: Lifestyle changes in applied settings* (pp. 221–241), Baltimore: Brookes.

Carroll Chapman, S. L., & Wu, L. T. (2012). Substance abuse among individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33(4), 1147–1156. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.02.009>

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Cooper, S. A., Smiley, E., Allan, L. M., Jackson, A., Finlayson, J., Mantry, D., et al. (2009). Adults with intellectual disabilities: Prevalence, incidence and remission of self-injurious behaviour, and related factors. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 200–216.

Ferguson, P., & Ferguson, D. (2006). The promise of adulthood. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (6th ed., pp. 610–637). Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Merrill Prentice Hall.

Ferro, J., Foster-Johnson, L., & Dunlap, G. (1996). Relation between curricular activities and problem behaviors of students with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 101, 184–194.

Fletcher, R. J., Loschen, E., Stavrakaki, C., & First, M. (2007). *Diagnostic manual-intellectual disability: A textbook of diagnosis of mental disorders in persons with intellectual disability*. Kingston, NY: NADD Press.

Fletcher, R. J., Loschen, E., Stavrakaki, C., & First, M. (2007). *Diagnostic manual-intellectual disability: A textbook of diagnosis of mental disorders in persons with intellectual disability*. Kingston, NY: NADD Press.

Hentinen, M., & Kyngäs, H. (1998). Factors associated with the adaptation of parents with a chronically ill child. *Journal of Clinical Nursing*, 7(4), 316–324.

Holden, B., & Gitlesen, J. P. (2003). Prevalence of psychiatric symptoms in adults with mental retardation and challenging behaviour. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 323–332

Jones, S., Cooper, S.-A., Smiley, E., Allan, L., Williamson, A., & Morrison, J. (2008). Prevalence of, and factors associated with, problem behaviors in adults with intellectual disabilities. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 196, 678–686.

Lakin, K. C., & Stancliffe, R. (2005). Costs and outcomes of community services for people with intellectual disabilities. Baltimore, MD: P.H. Brookes Pub. Co.

Lunsky, Y. y Benson, B. A. (2001). Association between perceived social support and strain, and positive and negative outcomes for adults with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(2), 106-114.

Madureira, C. (2018) Espaços de mediação e intervenção: o papel da mediação entre pares na transformação socioeducativa in Peres, A.; Gomes, C. & Madureira, C. (2018). Livro de Resumos do XXXII Encontro Galego-Português de Educadores/as pela Paz. Chaves: Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins.

Mandic, S., & Cirman, A. (2012). Housing conditions and their structural determinants: Comparisons within the enlarged EU. *Urban Studies*, 49(4), 777-793.

Organización Mundial de la Salud (2001). CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Pastor, C. A., del Río, A. Z., & Serrano, J. M. S. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100.

Raphael, D., Brown, I., Renwick, R., & Rootman, I. (1996). Assessing the quality of life of persons with developmental disabilities: Description of a

new model, measuring instruments, and initial findings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(1), 25-42.

Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: Prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921–929. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>

Smiley, E., Cooper, S.-A., Finlayson, J., Jackson, A., Allan, L., Mantry, D., et al. (2007). Incidence and predictors of mental ill-health in adults with intellectual disabilities. *British Journal of Psychiatry*, 191, 313–319.

Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L. E., & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036-1045.

Verdugo, M.A., Gómez, L.E., Arias, B., Santamaría, M., Clavero, D., & Tamarit, J. (2013). Escala INICO-FEAPS. Evaluación Integral de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. Salamanca: INICO.

Verdugo, M.A., Schalock, R.L., Arias, B., Gómez, L.E. y Jordán, B. (2013). Calidad de vida. En M.A. Verdugo (Ed.), *Discapacidad e inclusión* (pp. 444-461). Salamanca: Amarú

WHOQOL Group. Development of the WHOQOL: Rationale and current status. *Int J Mental Health* 1994; 23: 24–56

Glossário

Comorbidade: a presença simultânea de duas doenças ou condições crónicas num doente (por exemplo, incapacidade intelectual + depressão; ou incapacidade intelectual + esquizofrenia).

Recursos

Inclua ideias de recursos para o VLE para desenvolver o tema.

Ferramentas

INICO FEAPS (Verdugo et al., 2013), que é uma avaliação espanhola da Qualidade de Vida para Pessoas com Incapacidade Intelectual e de Desenvolvimento. A escala é composta por duas assinaturas: um autorrelatório e um relatório preenchido por outros, que permitem avaliar na perspetiva do indivíduo e na perspetiva de uma pessoa que lhe é próxima. A escala oferece pontuações válidas e fiáveis para as oito dimensões (Bem-estar emocional, Bem-estar físico; Bem-estar material; Autodeterminação; Desenvolvimento pessoal; Inclusão social; Relações interpessoais; e Direitos).

O INICO FEAPS está disponível em inglês

Personal Outcomes Scale (van Loon et al., 2008): Um instrumento que visa avaliar a qualidade de vida de uma pessoa (QV) com base em indicadores específicos associados a cada um dos oito domínios centrais da QV.

Suporta a Escala de Intensidade (AAIDDD, 2004): A escala mede as necessidades de apoio de um indivíduo em atividades pessoais, laborais e sociais, a fim de identificar e descrever os tipos e intensidade de apoio que um indivíduo necessita. O SIS foi concebido para fazer parte de processos de planeamento centrados na pessoa que ajudam todos os indivíduos a identificar as suas preferências, capacidades e objetivos de vida únicos.



Dicas

O portal do módulo de aprendizagem on-line Think College! Aprender. Cada módulo inclui tanto texto como vídeo, recursos web, e conteúdo descarregável para o ajudar a aprender mais sobre a área temática.

<https://thinkcollege.net/>



Textos, eventos, sites importantes a incluir como material de interesse

Livros interessantes:

Kelley, K. R., & Westling, D. L. (2019). Teaching, Including, and Supporting College Students with Intellectual Disabilities. Routledge.

Grigal, M., & Hart, D. (2010). Think College! Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.



Ligações

Aplicação: <https://disabilityinsider.com/2020/09/28/technology/new-app-to-promote-inclusion-of-people-with-intellectual-disabilities/>

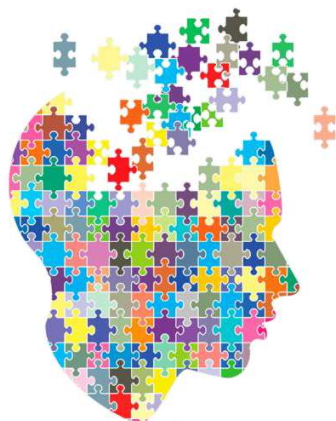
Gestão comportamental:

<http://www.intellectualdisability.info/mental-health/articles/behaviour-management>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 4

Promover a motivação em estudantes com incapacidade intelectual



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introdução

Acreditamos que todos podem aprender e desenvolver as suas próprias competências se forem compensados com um ensino ajustado às suas singularidades e com professores qualificados e mais conhecedores da Incapacidade Intelectual. Em geral, as pessoas com incapacidade intelectual mostram raciocínio e compreensão abaixo da média em relação a outras da mesma idade. Isto requer esforço e dedicação complementares por parte do professor e, além disso, implica a adoção de estratégias de ensino altamente eficientes. Por conseguinte, é essencial formar professores nesta área que, estando informados sobre esta questão, facilitarão o processo de desenvolvimento de aptidões e competências nestas pessoas, motivando-as com estratégias e atividades adequadas. Estas pessoas têm o direito a ser felizes, a brincar, a abraçar, a ouvir histórias, a fazer amigos, a coexistir e a viver numa sociedade inclusiva que respeite a sua dignidade humana. Naturalmente, como qualquer outra pessoa, têm complexidades e têm os seus próprios tempos e desafios. É importante salientar que estes desafios e dificuldades podem ser devidos à própria incapacidade ou, também, às limitações e privações causadas por crenças preconcebidas e preconceituosas sobre incapacidade, quer pela família, quer pelos adultos que lidam com ela. Esta perceção tacanha torna-se por vezes bastante limitativa e não oferece possibilidades de desenvolvimento individual. Por conseguinte, é essencial promover uma boa comunicação, que será a base de todo o processo de interação com pessoas com incapacidade. Em geral, todos nós aprendemos melhor quando motivados e quando o que nos é ensinado nos é transmitido de uma forma mais compreensível. É por isso que o efeito da comunicação é da maior importância. Agora, este facto é ainda mais relevante quando se trata de pessoas com incapacidade intelectual, e a motivação é, nestes casos, uma força motriz que leva a pessoa ao envolvimento e à predisposição para desempenhar as tarefas diárias

inerentes à sua autonomia e, portanto, com base neste pressuposto, assume um papel central no processo de aprendizagem e formação destas pessoas.

Por conseguinte, é essencial implementar estratégias de motivação que envolvam a aceitação de si próprias, a aceitação dos outros à sua volta e, sobretudo, estratégias com as quais são aceites e integradas pelos seus pares.

Por outro lado, neste processo é essencial conhecer cada estudante, o que gosta e não gosta, o que é importante para ele, quais são as suas competências e dificuldades e compreender que modelo de aprendizagem se adapta a cada estudante com incapacidade intelectual.

Escusado será dizer que as pessoas aprendem de formas diferentes. Alguns aprendem observando outros, outros ouvindo, outros tocando. Contudo, é importante utilizar as emoções, ajudando a lembrar aspetos importantes da vida, de uma forma significativa, desencadeando sentimentos e emoções agradáveis, facilitando a criação de laços estreitos em que a presença humana do professor e uma atitude amigável são um ponto de referência neste processo de inclusão.

Estas emoções e sentimentos destinam-se a tornar-se pontes de inclusão para trabalhar em diferentes áreas (por exemplo, matemática, língua portuguesa, capacidades motoras finas ou grossas, ciência, etc.).

É também necessário tentar dar sentido ao que é ensinado/trabalhado com pessoas com incapacidade intelectual, reforçando positivamente a sua aprendizagem ou trabalho desenvolvido.

Acredita-se que os fatores de motivação e comunicação são a base para aumentar a probabilidade de inclusão educacional e, conseqüentemente, de inclusão socioeducativa, o que permitirá às pessoas com incapacidade intelectual gozar dos seus direitos de cidadania ao mesmo tempo que minimiza os efeitos adversos da incapacidade intelectual.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Contextualização do tema

O que é a incapacidade intelectual?

É a limitação de pelo menos duas das seguintes competências/aspectos: comunicação, autocuidado, vida doméstica, adaptação social, saúde e segurança, utilização de recursos comunitários, determinação, funções académicas, lazer e trabalho.

O termo "incapacidade intelectual" substituiu o termo "incapacidade mental" em 2004, para evitar confusão com "doença mental", que é uma condição patológica das pessoas de inteligência média, mas que, por alguma razão ou problema, acaba temporariamente por não utilizar o seu intelecto em toda a sua capacidade. As causas variam e são complexas, abrangendo fatores genéticos, tais como a Síndrome de Down, e fatores ambientais, tais como os resultantes de infeções e uso de drogas na gravidez, dificuldades no parto, prematuridade, meningite e traumatismo craniano.

Em geral, os estudantes com DI têm raciocínio e compreensão abaixo da média em comparação com outros estudantes da mesma idade. Isto requer um esforço complementar e dedicação do professor, para além de estratégias de ensino altamente eficientes.

Antes de começar a falar sobre formas de trabalhar com estudantes com incapacidade intelectual, o professor deve adaptar as atividades, criar atividades lúdicas / diversificadas, e desenvolver planos de aula adaptados. Deve salientar-se que é importante lembrar que este trabalho envolve conceitos de ensino, sejam eles conceitos escolares ou atividades da vida prática ou atividades da vida quotidiana. Assim, é essencial estar consciente de como a aprendizagem ocorre no cérebro destes alunos. A este respeito, Diament (2006) explicou que durante o processo de aprendizagem, o sistema cerebral central, através dos

sentidos, percebe, analisa, compreende, armazena, organiza e pronuncia informações, para além de outras funções que o sistema cerebral controla, nomeadamente atenção, perceção visual, auditiva, memorização, entre outras.

Para que o ser humano aprenda alguma coisa, deve assimilar e ser capaz de ter em mente os dados do conhecimento a que foi exposto. Relativamente à aprendizagem e ao potencial da pessoa com incapacidade intelectual, Diament (2006) reforça a ideia de que é importante determinar se é possível a esta pessoa aprender e a que nível. Quando a incapacidade é mais profunda e mais grave, essa possibilidade pode nem sequer existir.

Normalmente as pessoas com incapacidade intelectual estão inquietas, não ficam paradas durante longos períodos de tempo ou não são capazes de se concentrar porque estão absorvidas nos seus próprios pensamentos. De acordo com Mattos (2004), "o estudante com incapacidade intelectual caracteriza-se por uma combinação de dois grupos de sintomas: "falta de atenção e hiperatividade e impulsividade" (p. 20). Estes foram descritos no DDE-IV (Manual de Diagnóstico e Estatística), um manual que foi produzido por uma instituição americana (American Psychiatric Association) que investiga todas as doenças psiquiátricas com a intenção de padronizar os sintomas, tornando-os mais fáceis de identificar. Mattos (2004) aponta uma lista de sintomas que estão incluídos nestes dois grupos, assumindo que são sintomas recorrentes. Quando se refere a sintomas de falta de atenção, destacam-se os seguintes: prestar pouca atenção a pormenores ou cometer erros por falta de atenção; lutar para se concentrar em atividades escolares ou durante o jogo; estar distraído; dificuldade em gerir tempo e atividades; relutância em participar em atividades que duram mais tempo ou requerem mais esforço mental (por exemplo, leitura). Sobre os sintomas de hiperatividade e impulsividade, citamos

alguns indicados por Mattos (2004): agitação, objetos de corrida ou de escalada ou mobiliário; não ser capaz de realizar atividades de lazer em silêncio; ser um tagarela; responder a perguntas antes de serem concluídas. É comum responder a perguntas sem ler a pergunta inteira; interromper outros ou intrometer-se na conversa de outra pessoa.

É importante salientar a ideia de que para classificar alguém como "desatento" ou "hiperativo" é necessário que a pessoa apresente pelo menos seis sintomas de cada um dos dois grupos de sintomas, respetivamente. No caso da "forma combinada", é necessário apresentar seis características de cada um ao mesmo tempo. Outros fatores a considerar são as características expressas em pelo menos dois contextos diferentes (casa e escola, por exemplo); isto não deve ser confundido com depressão ou mesmo ansiedade, cujos sintomas são semelhantes.

Outro aspeto a trazer à ribalta é a importância da atenção ao reforço da memória e à aprendizagem bem-sucedida dos estudantes com incapacidade intelectual. Uma das grandes dificuldades, portanto, é trabalhar a falta de atenção / concentração / memorização nestes estudantes e tentar fazê-los aprender os conteúdos, ao seu próprio ritmo. Por conseguinte, a forma de atuação do professor e da escola deve ser diferenciada, uma vez que o planeamento, avaliação e metodologia devem ser construídos tendo em conta a individualidade e características de cada aluno, porque as formas convencionais de ensino e aprendizagem do processo de aprendizagem normalmente não funcionam com alunos com estas peculiaridades. Como tal, a motivação pode representar uma força motriz e um fator decisivo para tornar o processo de aprendizagem mais eficaz entre estes estudantes. Todas estas características tornam-se um grande desafio para o professor na sala de aula. É então crucial conseguir a atenção destes estudantes, mantendo-os motivados e interessados nas atividades durante algum

tempo. Os professores e o ambiente da escola ou da sala de aula são assim essenciais para fomentar a motivação destes estudantes.

O papel dos professores e da escola na motivação dos estudantes com identificação para aprender

O comportamento dos estudantes com incapacidade intelectual depende muito da motivação. Segundo Rodrigues (2003), a motivação dos estudantes é afetada ou influenciada pelas práticas de ensino, pelo comportamento dos seus colegas de turma e pelo ambiente da sala de aula. Para poder motivar estes estudantes, o professor precisa de se envolver com eles. Assim, as interações pedagógicas são cruciais para a criação dos estímulos certos para os alunos. Os ambientes de aprendizagem estruturados facilitam a autonomia dos alunos, bem como a aprendizagem de várias competências. Pelo contrário, ambientes desorganizados e imprevisíveis bloqueiam tais experiências.

Os professores são motivadores internos que devem centrar os estudantes em torno do processo ensino-aprendizagem, dando-lhes a ideia de que estão no controlo e são capazes de realizar aquilo para o qual foram instruídos. Quando os estudantes com incapacidade intelectual conseguem realizar um projeto ou uma tarefa, desenvolvem um sentido de controlo, estando por isso mais empenhados em executá-la. Os professores são os condutores, definindo os cenários de ensino e o tempo necessário para realizar as atividades. Cada vez que os alunos terminam a tarefa com sucesso, sentir-se-ão mais motivados (Levine, 2003).

Os espaços acolhedores e envolventes na sala de aula desempenham também um papel importante na motivação dos alunos. O professor deve questionar se a sala de aula parece ou não ser um espaço seguro, criativo e divertido, valorizando também a diversidade. Rick Lavoie (2008) afirma que para ser motivador, o ambiente da sala de aula

precisa de criatividade, comunidade, clareza, respeito, regras e controlo.

Existem outros fatores externos que também influenciam a motivação dos alunos. Amigos e colegas de turma desempenham um papel crucial na motivação. Se os estudantes com incapacidade intelectual sentirem que são acolhidos, apoiados e encorajados pelos seus colegas na sala de aula, ou se tiverem amigos fora da sala de aula que os estimulem a aprender, aprenderão melhor e lidarão mais eficazmente com as atividades que lhes são apresentadas.

Conceitos específicos

Motivação – é o processo responsável pela intensidade, direção e persistência de uma pessoa em atingir um determinado objetivo. Depende de fatores internos (personalidade, capacidade de aprendizagem, motivação, atitudes, valores) e externos (características sociais, políticas, organizacionais, coesão grupal, recompensas, entre outros). Após os estudos de Birney e Teevan (1962), o interesse contemporâneo na investigação da motivação humana provém de três fontes: psicoterapia, psicometria, e teoria da aprendizagem.

O estudo dos problemas de aprendizagem levou à invocação de variáveis motivacionais e os principais teóricos da aprendizagem estudaram experimentalmente o papel das variáveis motivacionais na memória e na aprendizagem, destacando, neste contexto, o trabalho de Hull (1943).

Em linha com esta abordagem, as variáveis motivacionais começaram a ser associadas a diferentes teorias de reforço, culminando com Skinner (1953) e colocando o tema da motivação num contexto mais geral dos vários tipos de interação organismo-ambiente. Portanto, segundo Bergamini (1997), o termo motivação assumiu diferentes significados ao longo do século XX. Se no início do século XX o desafio era descobrir o que deveria ser feito para motivar as pessoas, até ao final do século houve uma mudança nessa percepção. Logo se apercebeu que a motivação era Auto inerente. Como tal, o que realmente importava era encontrar e implementar recursos organizacionais que explorassem o impulso motivacional inerente às pessoas. Além disso, Bergamini salienta que é muito difícil transformar alguém de um dia para o outro de um estado de ociosidade para um estado ativo, a menos que não se sinta motivado. A desmotivação, segundo o mesmo autor, relaciona-se com situações específicas.

Importância da motivação - Tendo em conta o atrás mencionado, a motivação desempenha um papel predominante nos processos de aprendizagem, porque pode ser entendida ou como um fator psicológico, ou como um conjunto de fatores, ou como um processo. Assim, parece haver um consenso entre os autores quanto à dinâmica destes fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana, nomeadamente nos adultos que ingressam no ensino superior. Estes fatores, portanto, levam a uma escolha, instigam, iniciam um comportamento orientado para um objetivo (Bzuneck, 2004, p. 9) que denota a sua importância, ou seja, desempenha um papel fundamental na aprendizagem. Isto pode afetar tanto a nova aprendizagem como o desempenho de competências, estratégias e comportamentos previamente aprendidos. A motivação pode influenciar o quê, quando e como se aprende em todas as fases do desenvolvimento humano.

Estratégias de motivação - O conteúdo científico não deve ser descontextualizado e, como tal, os professores devem partir das experiências dos estudantes (diferenciação pedagógica) e acrescentar-lhes algo de novo, indo ao encontro da aceitação de Mognon (2010), sublinhando que a motivação deve estar sempre presente no processo de ensino-aprendizagem. Para que isto aconteça, Mognon (2010) explica que os professores devem estar motivados e ter boas capacidades de comunicação e relacionais que lhes forneçam os meios para saber como motivar os estudantes com incapacidade intelectual. Uma estratégia inclui a importância de uma comunicação eficiente como processo de transferência de informação, ideias e conhecimentos ou sentimentos entre as pessoas. Desta forma, é desenvolvida uma comunicação assertiva, promovendo assim a melhoria de cada estudante. Além disso, Rodrigues (2003) acredita que os professores devem aprender as melhores técnicas e estratégias de ensino para lidar com a falta de motivação dos estudantes com incapacidade intelectual. Existem várias estratégias que os professores

podem aplicar para aumentar a motivação destes estudantes, de modo a mantê-los estimulados e empenhados ao longo do seu processo de aprendizagem. Rodrigues (2003) sugere o uso de estratégias de motivação como: organizar as aulas de uma forma cuidadosa, encontrar um equilíbrio entre períodos de descanso e de trabalho; elogiar as ações, esforços e realizações dos alunos; dar aos alunos a oportunidade de repetir os exercícios; promover atividades que incluam histórias sociais ou de vida que ajudem a melhorar o comportamento dos alunos; dar aos alunos a possibilidade de escolher a atividade que gostariam de realizar; usar a terapia lúdica e promover o jogo e a autoexpressão; usar a terapia musical com frases simples e repetitivas para apoiar o desenvolvimento das competências linguísticas; pedir aos alunos que trabalhem em grupo, promovendo assim a interação social.

Comunicação - Neste caso, poderia ser utilizado o Sistema de Símbolos chamado BLISS. Este Sistema é composto por um conjunto de símbolos e imagens que facilitam a comunicação entre e com pessoas com incapacidade intelectual. A sua principal característica é a complexidade das regras internas, discerníveis no número de símbolos e na forma de composição que permite a elaboração de novas palavras a um nível concreto ou abstrato. O grande objetivo é facilitar a comunicação diária funcional dos indivíduos, tanto em casa, como na escola e na sociedade. É importante encorajar a independência pessoal, proporcionar uma maior compreensão em relação ao discurso proferido por outros e encorajar as possibilidades de produção, mesmo que pequenas em linguagem oral. Começamos e continuamos até nos apercebermos de que o aluno pode lidar com as atividades propostas; depois disso moldamos as atividades de acordo com a sua receptividade.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Necessidades especiais para pessoas com incapacidade intelectual sobre o tema

A narrativa histórica sobre as políticas educativas relacionadas com os estudantes com necessidades especiais (NE) pode ser contada em três momentos diferentes: começa com a ideia de separação, depois é introduzido o paradigma da integração, e finalmente, após a Declaração de Salamanca em 1994, o paradigma transforma-se num paradigma de inclusão. Esta trajetória não foi diferente em Portugal. A sua evolução segue movimentos internacionais e é sublinhada por publicações, documentos e conferências, destacando a influência marcante da Declaração de Salamanca. Esta preocupação tem sido sobretudo dirigida aos estudantes que frequentam a escolaridade obrigatória. Relativamente ao Ensino Superior, não existe legislação específica, para além dos documentos de referência relativos aos direitos humanos e que recordam a importância da equidade e da dignidade humana. Agora, as restrições que parecem barrar os processos de integração dos estudantes com incapacidade intelectual são de vários tipos, particularmente as barreiras atitudinais que dificultam o seu processo de ensino-aprendizagem e que são consistentes com a falta de legislação específica para servir estes estudantes no Ensino Superior. No entanto, de acordo com o Decreto-Lei n.º 38/2004, o Estado Português é responsável pela "implementação de uma política de prevenção, qualificação, reabilitação e participação das pessoas com incapacidade". A Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46 / 86) apenas reconhece expressamente o apoio específico nas instituições do ensino básico e secundário.

Para esse efeito, também parece paradoxal que, com exceção da legislação que regula o acesso ao Ensino Superior e das regras sobre o contingente especial para candidatos com incapacidades físicas ou sensoriais, não exista legislação e/ou orientações que garantam equidade a estes estudantes durante a sua carreira académica (Fragoso et al., 2015). De facto, no que diz respeito às instituições de ensino superior portuguesas, quando confrontadas com a procura de um número considerável de candidatos, e, concomitantemente com as orientações políticas internacionais e nacionais a favor do ensino inclusivo, tentaram colmatar esta falta de legislação, implementando medidas de apoio adequadas às necessidades do público que as solicita, através da criação de serviços ou gabinetes de apoio. De acordo com alguns autores (Couzens et al., 2015), o aumento gradual dos estudantes com necessidades de saúde aumentou a consciência, no seio da comunidade académica, da necessidade de se adaptarem a esta realidade, gerando diversas respostas institucionais. Uma dessas respostas dignas de nota em Portugal foi a criação de um Grupo de Trabalho de Apoio aos Estudantes com Incapacidade no Ensino Superior - GTAEDES, composto por representantes de várias universidades portuguesas e cujos principais objetivos são a partilha de experiências, a divulgação de informação e a definição de diretrizes para as boas práticas de inclusão no Ensino Superior (GTAEDES, 2014).

Com base nestes pressupostos, a inclusão de estudantes com incapacidade intelectual tem sido uma questão que tem sido enfatizada no Ensino Superior, embora ainda existam muitas dúvidas tendo em conta a falta de legislação específica que enquadre estas situações. Contudo, algumas experiências pedagógicas têm surgido, mas a um

ritmo lento e sem grande visibilidade e expressão efetiva. Isto significa, portanto, que prevalece alguma ignorância e alguma variabilidade de procedimentos a adotar face a este problema. Quanto aos professores, sabe-se que se sentem inseguros e têm dificuldade em mediar estas situações quando são confrontados com elas, pois a sua formação inicial não valorizou o problema da incapacidade intelectual e, em geral, a maioria tem conhecimentos muito básicos ou mesmo inexistentes sobre esta questão. Neste contexto, considerando o estatuto de autonomia das instituições de ensino superior, cabe a cada uma delas definir como e em que circunstâncias é possível conceder o acesso de entrada às pessoas com incapacidade intelectual.

Assim, com base no documento legislativo (Decreto-Lei nº 54/2018) e no "Manual de Apoio à Prática, para a Educação Inclusiva", publicado em 2018, pelo Conselho Geral do Ensino Básico (DGE-Portugal em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf), considera-se que as pessoas com incapacidade intelectual devem beneficiar de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão que lhes permitam alcançar a cidadania plena. Desde o início, a sua entrada em ambientes de ensino superior pressupõe e reforça uma nova possibilidade de abertura e intervenção sociopedagógica em relação a estes estudantes. O referido documento propõe o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para todos os estudantes. O que difere são as medidas indicadas para as diferentes realidades e singularidades de cada estudante. Falamos de medidas universais, seletivas e adicionais. Por esta razão, e de acordo com DUA, os estudantes com incapacidade intelectual necessitam de medidas adicionais, que, segundo Pereira (2008), são as que se referem a

intervenções mais frequentes e intensivas, adaptadas às necessidades e potencialidades de cada estudante, implementadas individualmente ou em pequenos grupos, e normalmente mais alargadas. Baseia-se num conjunto de orientações que se baseiam em três princípios fundamentais:

Princípio 1 - proporcionar múltiplos meios de envolvimento; ("O porquê" da aprendizagem).

Princípio 2 - proporcionar múltiplos meios de representação ("o quê" de aprendizagem).

Princípio 3 - proporcionar múltiplos meios de ação e expressão ("o porquê" da aprendizagem) (Pereira, 2018, pp. 22-25).

Relativamente a estes três princípios, são recomendadas várias possibilidades de trabalho para envolver e motivar os estudantes, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades de inserção na vida quotidiana e cívica. A este respeito, para o desenvolvimento do tema sobre a motivação dos estudantes de 18 anos (ou mais), escolhemos, a partir deste documento, algumas das sugestões aí propostas. No entanto, adotámos outras que foram reconstruídas a partir da nossa leitura e que acreditamos poderem ser adaptadas ao ensino superior, considerando a sua transversalidade no processo de aprendizagem. Em relação ao Princípio 1, o "porquê" da aprendizagem), destacamos:

1. Fornecer opções para incentivar o interesse



- ✓ Permitir que os alunos participem no planeamento das atividades na sala de aula.
- ✓ Envolver os estudantes na definição dos seus objetivos de aprendizagem e comportamento.
- ✓ Diversificar atividades e fontes de informação de modo a que possam ser personalizadas e contextualizadas de acordo com o percurso individual dos estudantes.
- ✓ Conceber objetivos a curto prazo, com o objetivo de alcançar resultados a longo prazo.
- ✓ Diversificar atividades em que os resultados da aprendizagem sejam autênticos e respondam às suas necessidades.
- ✓ Fornecer tarefas que permitam a participação ativa, exploração e experimentação.

2. Fornecer opções para apoiar o esforço e a persistência

- ✓ Conceber objetivos a curto prazo, com o objetivo de alcançar resultados a longo prazo.
- ✓ Diversificar as atividades em que os resultados da aprendizagem são autênticos e respondem às suas necessidades.
- ✓ Fornecer tarefas que permitam a participação ativa, exploração e experimentação.
- ✓ Incluir atividades que promovam a aceitação e o apoio na sala de aula.

- ✓ Utilizar estratégias para antecipar atividades diárias, rotinas e transições de ações (exemplo: imagens, cartazes, calendários, horários, lembretes periódicos).
- ✓ Variar o nível de estimulação sensorial, o ritmo de trabalho, o tempo e a sequência de atividades.
- ✓ (...)

3. Fornecer opções de autorregulação

- ✓ Utilizar estratégias para antecipar atividades diárias, rotinas e transições de ações (exemplo: imagens, cartazes, calendários, horários, lembretes periódicos).
- ✓ Variar o nível de estimulação sensorial, o ritmo de trabalho, o tempo e a sequência de atividades.
- ✓ Diferenciar o grau de dificuldade e complexidade das tarefas.
- ✓ Enfatizar o processo, o esforço e o progresso (reforço positivo).
- ✓ Criar grupos de trabalho flexíveis e aprendizagem cooperativa.
- ✓ Definir claramente as responsabilidades e papéis nos grupos de trabalho
- ✓ Encorajar e apoiar oportunidades de interação e ajuda mútua entre pares.
- ✓ Fornecer feedback informativo em vez de feedback comparativo.
- ✓ (...).

Quadro 1- Diretrizes para práticas pedagógicas que proporcionam múltiplos meios de envolvimento (Adaptado de Pereira, 2018, pp-24-25)

De acordo com o conhecimento científico e em linha com Gardner (2005), a aprendizagem é construída a partir de múltiplas inteligências, sendo estimulada pelo ambiente, relações e experiências de vida. Nesta perspetiva, os estudantes compreendem a informação a partir dos seus interesses, motivações e competências, sem uma forma única ou um meio de representação ideal para todos os estudantes que têm características diferentes, por exemplo quando se trata de antecedentes culturais, compreensão da informação, ou formas privilegiadas de acesso e processamento da informação (auditiva, visual, cinestésica), como afirma Pereira (2018, p. 24). É por isso que é essencial adotar, no contexto da sala de aula, múltiplas estratégias relacionadas com a representação e apresentação da informação e, sobretudo, pensar na motivação de cada aluno.

A este respeito, consideramos relevante centrarmo-nos no Princípio 2 ("o quê" da aprendizagem) (Pereira, 2018), no qual foi delineado um conjunto de orientações, como se mostra na tabela seguinte.

1. Fornecer opções de perceção
<ul style="list-style-type: none">✓ Apresentar informação em diferentes modalidades sensoriais (visual, auditiva, táctil, cinestésica).✓ Disponibilizar a informação em formatos adaptáveis (expandir tamanho da fonte, formatos diferentes) (...).
2. Fornecer opções de linguagem, expressões matemáticas e símbolos
<ul style="list-style-type: none">✓ Associação de vocabulário, rótulos, ícones e símbolos a formas alternativas de representação.

- ✓ Apoio à descodificação de textos, notação matemática e símbolos.
- ✓ Apresentar alternativas tais como ilustrações, imagens, gráficos interativos para tornar a informação mais compreensível
- ✓ (...).

3. Fornecer opções para a compreensão

- ✓ Instrução de âncora em conhecimentos prévios e culturalmente relevantes.
- ✓ Harmonizar diferentes formas de organizar a informação.
- ✓ Fomentar ligações entre as várias áreas curriculares.
- ✓ Adotar situações explícitas e apoiadas para generalizar a aprendizagem em situações novas e práticas.
- ✓ (...)

Quadro 2 - Diretrizes para práticas pedagógicas que proporcionam múltiplos meios de representação (Adaptado de Pereira, 2018, pp-23-24).

De acordo com as diretrizes atrás mencionadas, adotámos, neste caso, o Princípio 3, que se refere ao "como" da aprendizagem. Visa proporcionar ao estudante múltiplas formas de expressão, diferentes situações de aprendizagem, desenvolvendo diversos recursos e materiais. Apresentamos algumas sugestões no quadro que se segue:

1. Fornecer opções para a atividade física

- ✓ Fornecer alternativas à capacidade de resposta motora (alternativas para usar uma caneta, lápis, o rato).
- ✓ Fornecer atividades que promovam alternativas em termos de ritmo, velocidade e extensão da ação motora.
- ✓ (...)

2. Fornecer opções de de expressão e comunicação

- ✓ Utilizar diferentes suportes de comunicação (linguagem escrita, linguagem oral, desenho, música, artes visuais, etc.).
- ✓ Utilizar redes sociais e ferramentas interativas da web (fóruns de discussão, chats, etc.).
- ✓ Utilizar materiais e ferramentas manipuláveis para converter material escrito em linguagem oral e vice-versa, corretores ortográficos e gramaticais, calculadoras.
- ✓ Utilizar recursos web (vídeos, filmes, blogs, animação e apresentação).
- ✓ Fornecer múltiplos exemplos com soluções inovadoras para problemas reais.

3. Fornecer opções para funções executivas

- ✓ Disponibilizar guias e listas de verificação para apoiar a definição de objetivos.
- ✓ Integrar lembretes para apoiar o planeamento e desenvolvimento de estratégias ("parar e pensar" antes de agir, mostrar e explicar o trabalho, pensar em voz alta).

- ✓ Disponibilizar listas de verificação e modelos de planeamento de um projeto para compreender o problema (utilizando perguntas para reflexão.
- ✓ ...

Quadro 3 - Diretrizes para práticas pedagógicas que proporcionam múltiplos meios de ação e expressão (Adaptado de Pereira, 2018, pp-25-26)

Methodological proposals

Trabalhar com estudantes com incapacidades intelectuais requer metodologias variadas e recursos pedagógicos que contribuam para a sua aprendizagem. A partir do momento em que um estudante se sente motivado e que lhe são apresentadas condições sustentáveis e adaptáveis às suas necessidades, tende a reforçar a sua autoestima e progresso na aprendizagem.

Por conseguinte, instigado pelo professor, será mais provável que passe de um estado de inércia para um estado de mobilidade intelectual e cognitiva. É, portanto, essencial adaptar os métodos de ensino aos estudantes com dificuldades intelectuais, com base na cooperação mútua entre estudantes e na construção do conhecimento individual dentro do seu potencial. Depois, há estratégias pedagógicas a considerar neste processo, tais como:

- Estabelecer uma rotina diária clara, com períodos de repouso.
- Ter espaço organizado, atividades lógicas e regras claramente definidas.
- Utilizar suportes visuais e auditivos para estabelecer e manter estas regras e expectativas, tais como calendários e cartazes.
 - Dar instruções e orientações de uma forma direta, clara e curta.
- Observar se o aluno tem todo o material necessário para realizar a tarefa e apoiá-lo.
- Acompanhar o tempo que resta para completar uma tarefa.
- Melhorar as suas aptidões e competências, com vista a desenvolver a sua autonomia.
- Utilizar jogos de interação pessoal e de grupo.
- Utilizar o Sistema de Símbolos chamado BLISS.
- Elogiar o uso social da língua e utilizar ilustrações e folhas de leitura, para que o aluno estabeleça a ligação entre imagens e textos.

- Promover o trabalho em pares ou em grupo com um enfoque académico ou comportamental.
- Planear tarefas sequencialmente, de modo a aumentar a sua complexidade.
- Descrever atividades que promovam o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.
- Promover, de forma articulada, o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.
- Promover a construção de um portefólio individual.

É importante acrescentar que estas estratégias só são significativas quando baseadas na comunicação e interação com os pares e a comunidade académica. Esta relação recíproca fomentará um desenvolvimento holístico, não só do estudante, mas também dos outros interlocutores educacionais. Esta atitude saudável e proativa também manterá os estudantes mais motivados e ansiosos por aprender. Desta forma, responderão melhor aos diferentes estímulos que lhes são apresentados.

Em suma, tendo em conta todas as diferentes ideias apresentadas e explicadas, é importante criar e consolidar momentos de rotina diária, estabilidade emocional, segurança e espaços de diálogo abertos, numa perspetiva dialógica que permita ao estudante sentir-se motivado, confiante e calmo na sua vida diária académica.

Glossário

BLISS- Sistema de símbolos: Um conjunto de símbolos e imagens básicas que facilitam a comunicação entre e com pessoas com identificação. Cada símbolo representa um conceito e, em conjunto, podem representar novos conceitos. Também chamado Semantografia.

Comunicação Eficaz: Um processo de transferência de informação, ideias e conhecimento ou sentimentos entre pessoas de uma forma eficaz. Visa a melhoria de cada estudante.

Recursos

Sugestões sobre ideias de recursos para o VLE (contexto de aprendizagem virtual) para desenvolver o tema.

Diferentes tecnologias e aplicações informáticas (YouTube, redes sociais, e outras aplicações de interesse)

Instrumentos musicais

Materiais de pintura

Jogos educativos (digitais e tradicionais) Livros interativos

Ferramentas

Sugestões sobre ideias de ferramentas para o VLE para melhorar o tema.

Plataformas de reunião: Google Meet, Colibri Zoom, Moodle

Software de reconhecimento de voz: por exemplo, Co: Writer Universal.

Ferramentas tecnológicas assistivas: por exemplo, Ginger, Inspiration (mapa mental ou organizador gráfico), VisionBoard Keyboard, PXC 550 Wireless.

Dicas

Sugestões sobre como trabalhar com pessoas com incapacidade intelectual. Pode estar relacionado com o tema, o módulo ou todo o curso.

Programa de desenvolvimento individual - um plano educacional centrado/focado nas necessidades e potencialidades de cada aluno. Deve resultar de um planeamento flexível e ajustável às necessidades e potencialidades de cada estudante, para garantir a sua plena aplicação.

Adaptações curriculares - adaptar objetivos e conteúdos, procurando sequenciar e priorizar, para promover uma aprendizagem que permita ao aluno atingir os objetivos gerais e as competências chave do curso, visando a sua integração na sociedade.

Aprendizagem profissional em áreas específicas - tecnologias de informação e comunicação, atividades da vida quotidiana que reforçam a autonomia dos estudantes, desenvolvimento pessoal, autoestima e relacionamento interpessoal.

Textos, eventos e sites importantes a incluir como material de interesse.

Sugestões sobre material teórico para estimular a motivação e adesão dos professores ao curso.

Blog: Relias.com disponível em <https://www.relias.com/blog/tips-for-effective-communication-between-caregivers-and-individuals-with-idd>

<https://www.mencap.org.uk/learning-disability-explained/communicating-people-learning-disability>

<https://www.icommunicatetherapy.com/adult-communication-difficulties-2/adult-learning-difficulties-intellectual-disability/>

Artigo disponível em http://www.council-for-learning-disabilities.org/wp-content/uploads/2014/07/Weiser_Motivation.pdf

Livros:

Bérubé, M. (2016). *The Secret Life of Stories: from Don Quixote to Harry Potter, How Understanding Intellectual Disability Transforms the Way We Read*. New York & London: New York University Press.

Foreman, P. (2009). *Education of Students with an Intellectual Disability. Research and Practice*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Ligações

<https://dre.pt/application/file/a/115648907> - Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 julho – Estabelece o regime legal da Educação inclusiva, acedido a 20 de julho de 2020.

http://gtaedes.ul.pt/gtaedes/inq_superior - Grupo de Trabalho de Apoio a Estudantes com Incapacidade no Ensino Superior (GTAEDES), acedido a 20 de julho de 2020.

<http://isec2015lisbon.weebly.com/the-lisbon-educational-equity-statement.html> (Declaração de Lisboa, Portugal sobre educação e equidade. Acedido a 28 de outubro de 2020)

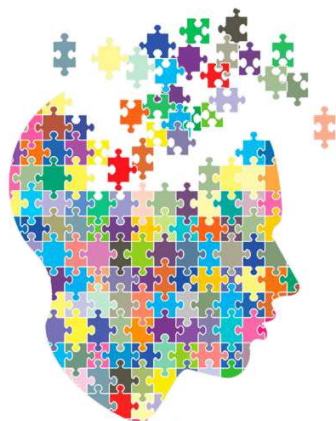
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/22260/3/Boas%20pr%C3%A1ticas%20de%20Ensino%20e%20de%20Inclus%C3%A3o.pdf> (Boas práticas de ensino e inclusão para estudantes com necessidades educativas especiais na Universidade de Aveiro. Acedido a 28 de Outubro de 2020)

<https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d56304c334e706447567a4c31684a53556c4d5a5763765130394e4c7a684452554d76523152465253>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 5

Desenho Universal de Aprendizagem (DUA)



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introdução

Desde que surgiu no campo da arquitetura, o Desenho Universal expandiu-se para outras áreas, incluindo a educação, com o nome de Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). Esta abordagem, desenvolvida durante os anos 90 do século XX pelo Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CTEA), baseia-se num conjunto de princípios para a conceção e desenvolvimento de abordagens que oferecem a todos os indivíduos oportunidades iguais de aprendizagem através da construção de um currículo flexível e acessível, que pode ser eficaz para todos os estudantes, independentemente da presença ou não de dificuldades. O DUA é uma estrutura que pode expandir as opções de inclusão para estudantes com incapacidade intelectual (II) em ambientes de ensino geral, com o seu foco na oferta de cursos flexíveis que apoiam todos os estudantes no domínio dos objetivos de aprendizagem. O DUA aborda a variabilidade do aluno, delineando as variadas formas de processamento, expressão e envolvimento dos indivíduos com informação. O DUA pode ser uma resposta possível se "facilitar o acesso ao currículo, às atividades de aprendizagem e à vida social na sala de aula a todos os estudantes" (Katz, 2012, p.25). A abordagem à DUA permite ao professor desenvolver planos de trabalho baseados na diversidade dos estudantes e ter em consideração o quê, como e porque aprendem.

O DUA é um modelo pedagógico para criar objetivos educativos, métodos, materiais e avaliações que se aplicam a todos. Por conseguinte, oferece igualdade de oportunidades e equidade na aprendizagem a todos os alunos com diferentes capacidades. Estes recursos funcionam e são adaptáveis a todos. Para implementar este

modelo, é necessário compreender a variabilidade das necessidades educativas e formativas dos alunos e quaisquer barreiras de aprendizagem colocadas pelo ambiente e currículo desde o início – por outras palavras, conceber cursos de formação flexíveis que sejam acessíveis ao maior número possível de alunos sem a necessidade de adaptações subsequentes. É importante considerar a formação de professores e estudantes, que devem ser ajudados a pensar de forma diferente, facilitando o seu trabalho na educação. É, portanto, necessário identificar as barreiras educacionais e a variabilidade estudantil, duas componentes-chave do planeamento (Israel et al., 2014). Os investigadores identificaram que os professores podem não implementar plenamente o quadro do DUA (Rao et al., 2014). Por conseguinte, a aplicação de práticas como a tutoria e o *coaching* pode ser útil para motivar e apoiar o pessoal docente. Com base nisso, poder-se-ia dizer que o planeamento destinado a satisfazer as necessidades de todos os estudantes requer um investimento de tempo, preparação e experiência (Evans et al., 2010) e que é, contudo, indispensável para criar possibilidades, universalidade, e equidade na aprendizagem. Além disso, a integração entre a estrutura DUA e as estratégias de ensino (por exemplo, análise de comportamento funcional, tutoria de pares em toda a turma, e modificações curriculares), pode promover a conceção universal para a aprendizagem e o ensino inclusivo de todos os estudantes, mesmo com diferentes níveis de incapacidade intelectual (Frolli et al., 2020).



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Contextualização do tema

O conceito de Desenho Universal surgiu nos anos 50 para ultrapassar barreiras através da construção de ambientes livres de obstáculos e acessíveis a todos, em particular às pessoas com incapacidades. Entre os anos 1970 e 1980, este movimento tornou-se cada vez mais forte, ganhando massa crítica e o consenso da comunidade profissional (Rogers, 1995; Adaptive Environments, 2006). No final dos anos 80 e início dos anos 90 do século XX, este movimento passou da ideia de desenho acessível para a de desenho universal e adquiriu força jurídica à medida que começaram a ser promulgadas leis que definiam a sua importância. O Centro para o Desenho Universal (1997) publicou sete Princípios do Desenho Universal e orientações associadas aplicáveis a diferentes campos, incluindo a educação. O Desenho Universal nos anos 2000 foi aplicado à aprendizagem, tornando-se assim o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), afirmando o princípio de que a aprendizagem não só é inerente à capacidade do estudante, como se tornará universal e acessível (Rose & Meyer, 2002) através da interação com materiais e métodos educativos flexíveis. Além do DUA aplicado ao ensino geral, é importante lembrar que quatro abordagens principais surgiram desde o aparecimento do conceito de Desenho Universal e a sua posterior aplicação ao campo educacional (Sala et al., 2014). As abordagens apresentadas são (a) Desenho Universal para a Aprendizagem, (b) Desenho Instrucional Universal (c) Desenho Universal para a Instrução, e (d) Desenho universal na Educação, desenvolvendo um sistema de aprendizagem que maximiza a tecnologia, adaptando-a às necessidades de cada estudante, quer o estudante tenha ou não uma incapacidade. O DUA promove uma abordagem holística bem como

uma abordagem autêntica da aprendizagem e avaliação. O seu enquadramento baseia-se no princípio segundo o qual o estudante tem uma variabilidade normal e sistemática. Por conseguinte, é necessário planear proativamente, concebendo os currículos no pressuposto de que os currículos, e não os estudantes, são deficientes. O DUA não é simplesmente uma série de princípios, mas, adquirindo importância ao longo dos anos, tornou-se um padrão em novas formas de planeamento educacional. As diretrizes podem ser aplicadas a objetivos de conceção, métodos, materiais e avaliações (Meyer et al., 2014). A ideia de aprendizagem está ligada aos resultados e não aos meios para os alcançar. Estes meios são deixados em aberto no sentido em que cada estudante encontrará uma forma de alcançar o resultado, expressando as suas necessidades educativas. A ênfase é colocada nas características pessoais e competências transversais combinadas com o currículo e o planeamento colaborativo com os professores (Nevin et al., 2013). Os estudantes com incapacidade intelectual experimentam a vida universitária, concentrando-se mais na aprendizagem do que em experiências de inclusão e socialização académica, que são muitas vezes insignificantes. O DUA proporciona percursos flexíveis que ajudam todos os estudantes, incluindo aqueles com incapacidades significativas (Sailor & McCart., 2014), a lidar com objetivos de aprendizagem e também de inclusão social (Rao et al., 2017). Ao aplicar os princípios do DUA, os estudantes com incapacidade intelectual encontrariam experiências mais inclusivas e melhores resultados académicos. Wehmeyer (2006) declarou que o conteúdo educacional deveria ser concebido para ser verdadeiramente acessível a todos os estudantes com antecedência, utilizando meios tecnológicos e estratégias

pedagógicas. Só desta forma podemos garantir o acesso ao currículo geral para pessoas com incapacidade intelectual. A investigação sobre o DUA num contexto académico mostra uma relação positiva entre os resultados académicos e a aplicação dos princípios do DUA (Rao et al., 2014). Os professores esforçam-se por utilizar com pessoas com incapacidade intelectual práticas eficazes e flexíveis, tais como ajuda, educação sistemática, reforço positivo, estratégias de autodeterminação, e preferências individuais baseadas em necessidades pessoais (Browder et al., 2014). Numa revisão que analisou os efeitos do *coaching* no DUA (Craig, 2020), os professores relataram que o *coaching* instrucional influenciou significativamente a sua capacidade de compreender e depois pôr em prática o enquadramento do DUA. O impacto do treinador parece ter influenciado três áreas específicas de melhoria: (a) intencionalidade crescente na utilização da estrutura DUA pelos professores, (b) a capacidade de considerar a sua experiência instrucional, e (c) poderia beneficiar um processo de mudança estudantil. Não há muita literatura que examine a aplicação do DUA aos estudantes com incapacidade intelectual. Contudo, alguns estudos encorajadores mostram efeitos positivos no desempenho em áreas académicas, no envolvimento dos estudantes, e nos resultados sociais e comportamentais baseados nos princípios do DUA (Lieber et al., 2008; Kortering et al., 2008; Kennedy et al., 2014). Estes resultados referem-se ao acesso a um currículo do ensino secundário. No entanto, devido à falta de meios, muitos estudantes com incapacidade intelectual tiveram opções de aprendizagem limitadas na fase pós-escolar (Butterworth & Migliore, 2015). Embora o caminho pela frente seja ainda longo, algumas experiências dão esperança. No CTEA

(2011), foi aplicado um quadro cientificamente válido à concepção curricular em aulas inclusivas. Alguns investigadores exploraram como a aprendizagem para pessoas com deficiência intelectual poderia ser melhorada utilizando o DUA (Copeland & Cosbey, 2008; Hartmann, 2015; Ryndak, Jackson, & White, 2013). Os benefícios académicos e sociais alcançados através da implementação de um ambiente inclusivo (Cozier et al., 2013) deveriam fazer-nos pensar sobre o planeamento significativo expresso pelo modelo. Os debates culturais em torno do DUA estabeleceram prioridades tais como a implementação no âmbito da aprendizagem, a avaliação das condições relativas à aplicabilidade, e o papel do pessoal docente na sua implementação (Thoma, Cain & Walther-Thomas, 2015), bem como a inclusão nas políticas públicas do seu impacto com financiamento substancial e desenvolvimentos de programas (US Department of Education, 2010; Every Student Succeeds Act, 2015; Culatta, 2016).

Conceitos específicos

O Desenho Universal (DU) surgiu inicialmente nos Estados Unidos para promover um projeto sem barreiras arquitetónicas, acessível a todas as pessoas, com e sem incapacidades. O termo foi cunhado pelo arquiteto Ronald L. Mace da Universidade Estatal da Carolina do Norte no final dos anos 1980 para se referir ao estudo desde o início dos produtos, ambientes e edifícios construídos para serem acessíveis a todas as pessoas, independentemente da idade, capacidade e condição social, sem ter de recorrer a adaptações posteriores. O objetivo é criar estruturas acessíveis a todos, incluindo as pessoas com incapacidade, em vez de agir *ex post* para adaptar um ambiente inacessível às dificuldades de um indivíduo. Esta abordagem, desenvolvida pelo Centro de Investigação Universitária da Carolina do Norte (1997), baseia-se em sete princípios orientadores:

1. Utilização equitativa. O desenho é útil e comercializável para pessoas com capacidades diversas. Por exemplo, um website concebido para ser acessível a todos, incluindo pessoas cegas e que utilizam tecnologia de leitura de ecrã, emprega este princípio..
2. Flexibilidade na Utilização. O desenho acomoda uma vasta gama de preferências e capacidades individuais. Um exemplo é um museu que permite ao visitante optar por ler ou ouvir a descrição do conteúdo de uma vitrina.
3. Utilização Simples e Intuitiva. A utilização do desenho é fácil de compreender, independentemente da experiência do utilizador, conhecimentos, capacidades linguísticas, ou nível de concentração atual.

4. Informação perceptível. O desenho comunica eficazmente a informação necessária ao utilizador, independentemente das suas capacidades sensoriais ou condições ambientais.
5. Tolerância a erros. O desenho minimiza os perigos e consequências adversas de ações acidentais ou não intencionais.
6. Baixo esforço físico. O desenho pode ser utilizado eficiente e confortavelmente e com um mínimo de fadiga.
7. Tamanho e espaço para abordagem e utilização. São fornecidos tamanho e espaço adequados para abordagem, alcance, manipulação e utilização, independentemente do tamanho corporal, postura ou mobilidade do utilizador.

O Desenho Universal expandiu-se para outras áreas, incluindo a educação. O Desenho Universal na educação é um quadro de instrução que procura ser inclusivo de diferentes preferências de aprendizagem e alunos e ajuda a reduzir barreiras para estudantes com incapacidade. Nas últimas décadas, tem sido utilizado com diferentes abordagens na educação e ensino: Desenho Universal para a Aprendizagem (CTEA, 2011;2018), Desenho Instrucional Universal (Silver, Bourke, e Strehon, 1998), Desenho Universal para instrução (Roberts, Park, Brown &Cook, 2011,) e Desenho Universal na educação (Burgstahler, 2007). Contudo, todas estas abordagens têm um objetivo comum: assegurar a plena participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem, independentemente da incapacidade.

O Desenho Universal para a Aprendizagem é um conceito e um quadro teórico desenvolvido nos anos 1990 pelo Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CTEA). O Desenho Universal para a Aprendizagem (EAD) está estruturado para melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para todas as pessoas, com base em conhecimentos científicos sobre a forma como os seres humanos aprendem. O DUA orienta a conceção de experiências de aprendizagem para satisfazer as necessidades de todos

os estudantes de forma pró-ativa. Esta abordagem pressupõe que os obstáculos à aprendizagem estão na concepção do ambiente, não no estudante (CAST, 2008; 2011; 2018). O DUA baseia-se na ciência do cérebro e em práticas educativas baseadas em provas. Os três princípios em que o DUA se baseia foram decorrentes desta investigação:

Multiple means of representation (the “what” of learning)– using a variety of methods to present information, provide a range of means to support.

- Múltiplos meios de representação (o "quê" de aprendizagem) - utilizando uma variedade de métodos para apresentar informação, proporcionam uma gama de meios de apoio.
- Múltiplos meios de ação e expressão (o "como" da aprendizagem)- proporcionando aos aprendentes formas alternativas de agir habilmente e demonstrar o que sabem.
- Múltiplos meios de envolvimento (o "porquê" da aprendizagem) - explorar os interesses dos aprendentes, oferecendo escolhas de conteúdos e ferramentas; motivar os aprendentes, oferecendo níveis de desafio ajustáveis.

Foram desenvolvidas nove diretrizes (CAST, 2008; 2011; 2018) a partir destes três princípios, representando os princípios fundamentais do DUA. As diretrizes oferecem uma série de sugestões concretas que podem ser aplicadas a qualquer disciplina. Esta abordagem pode ajudar os professores a personalizar um currículo para servir todos os alunos, independentemente da sua capacidade, incapacidade, idade, sexo, ou antecedentes culturais e linguísticos. O DUA fornece um plano para a concepção de estratégias, materiais, avaliações e ferramentas para alcançar e ensinar estudantes com necessidades diferentes.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Necessidades especiais para pessoas com incapacidade intelectual sobre o tema

A formação adequada sobre incapacidade intelectual e as necessidades de formação das pessoas com incapacidade intelectual é uma das necessidades urgentes a nível internacional. O objetivo é que os professores adquiram qualificações de formação adequadas e promovam a inclusão e a autonomia social das pessoas com incapacidade intelectual. As ações de resposta dos professores devem basear-se em programas destinados a desenvolver as competências profissionais das pessoas com incapacidade, para facilitar a entrada e permanência no mundo do trabalho. O principal objetivo é construir instrumentos eficazes para combater atitudes discriminatórias por parte da comunidade. Ao tornar-se uma comunidade acolhedora, a participação ativa e a flexibilidade são garantidas, e as barreiras sociais e mentais são reduzidas (Desenho Universal para a Aprendizagem). Assumindo que as pessoas com incapacidade intelectual aprendem de acordo com um modelo prático em vez de conceitos abstratos, a experiência de aprendizagem deve ser construída por professores que selecionem informação observável e concreta. A aula, portanto, deve incluir uma coleção de auxílios visuais tais como gráficos, imagens, e tabelas de exemplos. Estas ferramentas poderiam reforçar positivamente certos comportamentos e ajudar os próprios estudantes a criar uma ligação entre as perguntas e respostas que se esperam deles. Estas estratégias podem enquadrar-se no modelo educacional da Análise Comportamental Aplicada (ACA) (Cooper et al., 2007), que responde à necessidade do aluno de alcançar um objetivo de aprendizagem ligando causa e efeito na sua mente de acordo com teorias

reconhecidas como o condicionamento clássico e o condicionamento operante. De acordo com este modelo, o comportamento complexo pode ser dividido em comportamentos simples. Além disso, as competências individuais podem ser adquiridas pelo aluno de acordo com uma disposição faseada. Assim, cada vez que uma parte da competência é introduzida através da ação e aperfeiçoada, é possível passar à fase seguinte até que o comportamento (competência) adequado e funcional à situação seja produzido. O sistema baseia-se nas fichas de recompensa fornecidas se o aluno tiver adquirido essa competência específica e num sistema baseado na gratificação.

Para os estudantes com incapacidades intelectuais, a ênfase é colocada mais no ensino altamente estruturado de autocuidado, comunicação e capacidades motoras perceptivas, utilizando métodos diretos e análise dos trabalhos de casa. O ensino estruturado é um conjunto de cuidados pessoais e estimulação sensorial combinado com métodos alternativos de comunicação (Westwood, 2004). Considerando que cada aluno estabelece objetivos específicos através da utilização de ferramentas compensatórias e de distribuição e considerando o modelo teórico a que nos referimos, uma série de estratégias de aprendizagem eficazes (Turnbull et al., 2002) para alunos com incapacidades intelectuais é transmitir cada conceito individualmente para que o aluno memorize uma componente de cada vez. Cada conceito deve ser sequencial de tal forma que esta etapa forneça um mapa mental construído por etapas e ajude o processo de reforço da aprendizagem baseada na experiência e, portanto, da aprendizagem pela prática (aprendizagem mediada). O trabalho de grupo é estimulado para que o aluno adquira competências de cooperação e

colaboração, utilizando pequenos grupos para fomentar relações e socialização de modo a não sobrecarregar o aluno com informação, utilizando estímulos verbais ou físicos para orientar o aluno a responder ao que lhe é pedido, proporcionar gratificação uma vez atingido um simples objetivo de reforçar o comportamento aprendido, transportando o mesmo comportamento para situações diferentes para o memorizar como competência e torná-lo automático, e oferecer sugestões ao aluno para gerir cada fase da atividade a ser realizada. O objetivo é assegurar que o estudante se automonitora e se autorregula utilizando métodos cognitivos e de formação como os do ensino metacognitivo (Chrobak, 2001). É útil destacar e fomentar mecanismos introspetivos e de autocontrolo, trabalhando assim na autoeficácia, ajudando os estudantes a desenvolver crenças sobre a sua capacidade de realizar as sequências de ações necessárias para produzir determinados resultados (Bandura, Freeman & Lightsey, 1999). Em relação à ligação entre os aspetos emocionais e o DUA, note-se que cada princípio tem três diretrizes relacionadas que podem ser utilizadas como uma característica ou ferramenta para orientar a implementação do DUA na educação (McGuire e Scott 2006). A diretriz nove afirma a importância de oferecer aos estudantes mais apoio, modelos e feedback para gerir a frustração, procurar apoio emocional externo, e desenvolver competências de lidar com a situação (Griful-Freixenet et al., 2017).

Propostas metodológicas

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) promove a inclusão de estudantes com incapacidade intelectual (II) em contextos de educação geral. O Centro de Tecnologia Especial Aplicada (2011) tem sido fundamental no desenvolvimento da estrutura do DUA. A estrutura consiste em três princípios (o "quê", "como", e "porquê" da aprendizagem) que são definidos com mais pormenor pelas nove diretrizes e 31 pontos de controlo decorrentes de uma extensa revisão bibliográfica baseada em práticas instrucionais eficazes. Os pontos de controlo definem abordagens e métodos específicos identificados como eficazes na redução de barreiras à aprendizagem (Rao et al., 2017). As diretrizes DUA podem ser aplicadas à conceção de objetivos, métodos, materiais e avaliações instrucionais para construir percursos de aprendizagem flexíveis. A estrutura DUA apoia a inclusão, assegurando que os ambientes instrucionais incluam percursos de participação, progresso e sucesso para estudantes com capacidades e necessidades variadas. Os educadores devem incorporar práticas eficazes tais como instrução sistemática, apoios visuais, reforço positivo, preferências individuais, estratégias de autodeterminação, e outras práticas que tenham investigação de apoio à sua utilização por indivíduos com II (Browder, Wood, Thompson, & Ribuffo, 2014). Os educadores devem também ter em mente os perfis únicos dos estudantes com II para fornecer apoios individualizados, conforme necessário. As diretrizes DUA fornecem um menu de opções que podem ser aplicadas de várias maneiras. Por exemplo, poderiam ser utilizadas as seguintes estratégias: (Rose & Meyer, 2002; Israel, Ribuffo, & Smith, 2014; CAST, 2008; 2011; Burgstahler, 2007; 2020):

- Fornecer sempre materiais claramente dispostos e altamente legíveis com textos equilibrados em termos de nível de complexidade. Escolher livros escolares e outros materiais curriculares que respondam às necessidades dos estudantes com diversas capacidades, interesses e preferências de aprendizagem.
- Utilizar diferentes métodos de ensino para responder a diferentes necessidades de aprendizagem (por exemplo, imagens, vídeos, áudio), promover atividades de grupo e discussão nas aulas, e respeitar o ritmo e a velocidade de aprendizagem de cada aluno.
- Utilizar múltiplas estratégias para apresentar os conteúdos. Por exemplo, melhorar a instrução através de estudos de casos, música, dramatização, aprendizagem cooperativa, atividades práticas, oradores convidados, simulações na Internet, e trabalho de campo.
- Fornecer materiais didáticos em diferentes formatos (por exemplo, gravações de aulas com o apoio visual de diapositivos resumindo pontos-chave, notas, ou notas de aulas em formato digital, para que os estudantes possam decidir como aceder ao material (em formato papel ou através de ajudas tecnológicas). Outros exemplos incluem recursos em linha, vídeos, podcasts, apresentações em PowerPoint, e-books, etc.
- Proporcionar oportunidades flexíveis de avaliação. As avaliações utilizadas para avaliar a aprendizagem dos estudantes são suficientemente flexíveis para demonstrar com exatidão a sua aprendizagem sem entraves devido às suas incapacidades. Permitem aos estudantes demonstrar a sua aprendizagem de múltiplas formas, incluindo apresentações visuais e orais, em vez de o fazerem apenas através de avaliações escritas. Assegurar que um teste mede o que os estudantes aprenderam e não a sua

capacidade de se adaptarem a um novo formato ou estilo de apresentação.

- Interação. Incentivar interações regulares e eficazes entre os estudantes, empregar múltiplos métodos de comunicação, e assegurar que os métodos de comunicação são acessíveis a todos os participantes.
- Recursos e tecnologia de informação. Assegurar que os materiais do curso, notas, e outros recursos de informação sejam cativantes, flexíveis, e acessíveis a todos os estudantes. Exemplo: Escolher materiais impressos e preparar um programa de estudos com antecedência para dar aos alunos a opção de começar a ler os materiais antes do início do curso.
- Fornecer apoios cognitivos. Resumir os pontos principais; dar informação contextualizada e prévia, e fornecer uma orientação eficaz. Fornecer resumos, organizadores gráficos, e outras ferramentas de apoio para ajudar os alunos a aprender. Vocabulário chave, rótulos, ícones e símbolos devem ser associados a representações alternativas do seu significado (por exemplo, um glossário ou definição incorporado, um equivalente gráfico, um gráfico ou mapa), assegurando a acessibilidade ao conteúdo. Além disso, expressões idiomáticas, expressões arcaicas, frases culturalmente exclusivas, e gírias devem ser traduzidas.
- Assegurar que os materiais do curso, notas e outros recursos informativos sejam envolventes, flexíveis e acessíveis para que todos os alunos apresentem os conteúdos de uma forma lógica, direta e numa ordem que reflita a sua importância. Evitar jargões e complexidade desnecessários e definir novos termos quando estes forem apresentados. Criar materiais em formatos simples e intuitivos. Fornecer opções para a aquisição das competências tecnológicas necessárias à participação nos cursos. Selecionar ou criar materiais (incluindo livros de texto, programas, páginas de aula, materiais de



apresentação) que sejam concebidos universalmente. Por exemplo, utilizar materiais eletrónicos baseados em texto, ter características flexíveis, utilizar cabeçalhos e listas formatadas, descrever o conteúdo dentro das imagens, utilizar vídeos legendados e fornecer transcrições para apresentações áudio.

Referências sobre o tema

Act, Every Student Succeeds. “of 2015, Pub.” L (2015): 114-95..

Adaptive Environments. (2006). History of universal design.
<http://www.adaptiveenvironments.org/index.php?option=Content&Itemid=26>. Accessed July 17, 2007.

Anderson, O. (2009). Neurocognitive theory and constructivism in science education: A review of neurobiological, cognitive and cultural perspectives. *Brunei International Journal of Mathematics and Science Education*, 1, 1–32.

Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control.

Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J., & Ribuffo, C. (2014). Evidence-based practices for students with severe disabilities. CEEDAR Document NO. IC-3. CEEDAR Center.

Burgstahler, S. (2007). *Universal Design in Education: Principles and Applications*. Applications.
http://www.washington.edu/doit/Brochures/Academics/ud_edu.html

Burgstahler, S. (2020). *Parità di accesso: progettazione universale delle istruzioni*. Seattle: DO-IT, Università di Washington. uw.edu/doit/equal-access-universal-design-instruction.

Butterworth, J., & Migliore, A. (2015). Trends in employment outcomes of young adults with intellectual and developmental disabilities, 2006-2013.

Center for Applied Special Technology (CAST) (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. <http://udlguidelines.cast.org/more/research-evidence>

Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). Universal design for learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning <http://udlguidelines.cast.org/more/research-evidence>

CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>

Center for Universal Design (1997). The principles of universal design, version 2.0. Raleigh, NC: North Carolina State University.

Chrobak, R. (2001). Metacognition and didactic tools in higher education. In 2nd International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training, Kumamoto, Japan.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). Applied behavior analysis.

Craig, S. L. (2020). Effects of Coaching on Universal Design for Learning Implementation (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Culatta, R. (2016). National Education Technology Plan. Educational Technology.

European Union (EU). (2006). Key competences for lifelong learning–European reference framework. Official Journal of the Europe, 394, 10-18.

Evans, C., Williams, J. B., King, L., & Metcalf, D. (2010). Modeling, guided instruction, and application of UDL in a rural special education teacher preparation program. *Rural Special Education Quarterly*, 29, 41–48.

Frolli, A., Rizzo, S., Valenzano, L., Lombardi, A., Cavallaro, A., & Ricci M.C. (2020). Universal Design for Learning and Intellectual Disabilities. *Global Journal of Intellectual & Developmental Disabilities*, 6 (5), 555696. DOI: 10.19080/GJIDD.2020.06.555696.

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649.

Israel, M., Ribuffo, C., & Smith, S. (2014). Universal Design for Learning: Recommendations for teacher preparation and professional development (Document No. IC-7). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: <http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>

Katz, J. (2012). Re-imagining inclusive education (inclusion). *CAP Journal. The Canadian Resource for School Based Leadership*, 22-25.

Kennedy, M. J., Thomas, C. N., Meyer, J. P., Alves, K. D., & Lloyd, J. W. (2014). Using evidence-based multimedia to improve vocabulary performance of adolescents with LD: A UDL approach. *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 71-86.

Kortering, L. J., McClannon, T. W., & Braziel, P. M. (2008). Universal design for learning: A look at what algebra and biology students with and without

high incidence conditions are saying. Remedial and Special Education, 29(6), 352-363.

Lieber, J., Horn, E., Palmer, S., & Fleming, K. (2008). Access to the general education curriculum for preschoolers with disabilities: Children's school success. Exceptionality, 16(1), 18-32.

Mcguire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). Universal design and its applications in educational environments. Remedial and special education, 27(3), 166-175.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology.

Nevin, A., Falkenberg, C. A., Nullman, S., Salazar, L., & Silió, M. C. (2013). Universal design for learning and differentiated instruction: Resolving competing mandates of the Individuals with Disabilities Education Act and No Child Left Behind.

Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A review of research on universal design educational models. Remedial and special education, 35(3), 153-166.

Roberts, K. D., Park, H. J., Brown, S., & Cook, B. (2011). Universal Design for Instruction in Postsecondary Education: A Systematic Review of Empirically Based Articles. Journal of Postsecondary Education and Disability, 24 (1), 5-15.

Rogers, E. (1995). Diffusion of innovations, 4th edition. New York: The Free Press.

Rose, D. & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Universal design for learning: Teaching every student in the digital age.

Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. G., & Diez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8 (1), 143-152.

Sailor, W. S., & McCart, A. B. (2014). Stars in alignment. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1), 55-64.

Silver, P., Bourke, A. y Shaw, S. F. (2003). Universal Instructional Design in Higher Education: An Approach for Inclusion. *Equity & Excellence in Education*, 31 (2), 47-51.

Sousa, D. (2011). Mind, Brain, and Education: The Impact of Educational Neuroscience on the Science of Teaching. *Mind, Brain, and Education: Implications for Educators*, 5(1), 37-43.

Thoma, C. A., Cain, I., & Walther-Thomas, C. (2015). National goals for the education of children and youth with intellectual and developmental disabilities: Honoring the past while moving forward. *Inclusion*, 3(4), 219-226.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S. & Leal, D. (2002). *Exceptional lives* (3rd edn). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall
US Department of Education. (2010). Higher Education Opportunity Act–2008.



Wehmeyer, M. L. (2006). Beyond access: Ensuring progress in the general education curriculum for students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31 (4), 322-326.

Westwood, P. S. (2004). *Learning and learning difficulties: A handbook for teachers*. Aust Council for Ed Research.

Glossário

Análise Comportamental Aplicada (ACA): Esta técnica científica envolve a aplicação de abordagens empíricas baseadas nos princípios do respondente e do condicionamento operante para mudar comportamentos socialmente significativos.

Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CTEA): É uma organização multifacetada com a singular ambição de "quebrar as barreiras" à aprendizagem que milhões de pessoas experimentam todos os dias. O CTEA criou o quadro Desenho Universal para a Aprendizagem.

Desenho Universal: O conceito de Universal Design (UD) vem da arquitetura e foi concebido para proporcionar ambientes acessíveis a toda a população (Nelson, 2014). Embora este conceito tenha sido inicialmente desenvolvido para assegurar o acesso físico a pessoas nas mais diversas condições, estes princípios foram aplicados a outras áreas do conhecimento. No que diz respeito à educação, o termo adotado nos Estados Unidos é Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): É uma estrutura que orienta a conceção de cursos e ambientes de aprendizagem para apelar ao maior número de aprendentes. Enfatiza a flexibilidade na forma como o material instrucional é apresentado, como os estudantes demonstram os seus conhecimentos e capacidades, e como estão empenhados na aprendizagem.

Recursos

Exemplos práticos da aplicação dos princípios do DUA

La, H., Dyjur, P., & Bair, H. (2018). Universal design for learning in higher education. Taylor Institute for Teaching and Learning. Calgary: University of Calgary [https://taylorinstitute.ucalgary.ca/sites/default/files/UDL-guide_2018_05_04-final%20\(1\).pdf](https://taylorinstitute.ucalgary.ca/sites/default/files/UDL-guide_2018_05_04-final%20(1).pdf)

<https://commons.georgetown.edu/teaching/design/assessment/>

Meyer, A., Rose, DH e Gordon, D. (2014). Design universale per l'apprendimento: Teoria e pratica. Wakefield MA: CAST Professional Publishing. <http://udltheorypractice.cast.org/login>

Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application. Journal of Postsecondary Education and Disability, 19(2), 135-151. <http://www.cast.org/our-work/publications/2006/udl-postsecondary-education-reflections-principles-application-rose-johnston-daley>

<http://www.washington.edu/doit/videos/index.php?vid=13>

(apresentação em vídeo demonstra estratégias para tornar a instrução numa sala de aula ou num centro de tutoria acessível a todos os alunos)

<https://www.washington.edu/doit/universal-design-instruction-udi-definition-principles-guidelines-and-examples>

http://udloncampus.cast.org/page/udl_examples

Ferramentas

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva.

Diretrizes para Informação Acessível. TIC para a Acessibilidade da Informação na Aprendizagem (ICT4IAL)

https://www.ict4ial.eu/sites/default/files/Guidelines%20for%20Accessible%20Information_EN.pdf

Índice para Inclusão

Dicas

- Fornecer sempre materiais claramente dispostos e altamente legíveis, com textos equilibrados em termos de complexidade. Escolher livros escolares e outros materiais curriculares que respondam às necessidades dos estudantes com diversas capacidades, interesses e preferências de aprendizagem.
- Utilizar diferentes métodos de ensino para responder a diferentes necessidades de aprendizagem (por exemplo, imagens, vídeos, áudio, etc.), promover atividades de grupo e discussão nas aulas, e respeitar o ritmo e a velocidade de aprendizagem de cada aluno.
- Utilizar múltiplas estratégias para apresentar os conteúdos. Melhorar a instrução através de estudos de casos, música, jogos de papéis, aprendizagem cooperativa, atividades práticas, oradores convidados, simulações na Internet, e trabalho de campo.
- Fornecer materiais didáticos em diferentes formatos (por exemplo, gravações de aulas com o apoio visual de diapositivos resumindo pontos-chave, notas, ou notas de aulas em formato digital, para que os estudantes possam decidir como aceder ao material (em formato papel ou através de ajudas tecnológicas). Outros exemplos incluem recursos em linha, vídeos, podcasts, apresentações em PowerPoint, e-books, etc.
- Proporcionar oportunidades flexíveis de avaliação. As avaliações utilizadas para avaliar a aprendizagem dos estudantes são suficientemente flexíveis para demonstrar com exatidão a sua aprendizagem sem entraves devido às suas incapacidades. Permitem aos estudantes demonstrar a sua aprendizagem de múltiplas formas, incluindo apresentações visuais e orais, em vez de o fazerem apenas através de avaliações escritas. Assegurar que um teste mede o que os estudantes aprenderam e não a sua capacidade de se adaptarem a um novo formato ou estilo de apresentação.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Textos, eventos ou sites importantes a incluir como material de interesse.

https://www.washington.edu/doiit/sites/default/files/atoms/files/Universal%20Design%20in%20Higher%20Education_Promising%20Practices_0.pdf

<http://udloncampus.cast.org/home>

Julie A. Zaloudek, Renee Chandler, Kitrina Carlson (2019). Universal Design for Learning: Teaching to All College. UW-Stout.

Burgstahler, S. (2007). Universal Design in Education: Principles and Applications. Applications.

Center for Applied Special Technology (CAST) (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology.

Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning .



Ligações

http://www.washington.edu/doit/Brochures/Academics/ud_edu.html

<http://udlguidelines.cast.org/more/research-evidence>

<http://udlguidelines.cast.org/more/research-evidence>

<http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>

<https://commons.georgetown.edu/teaching/design/universal-design/>

<http://udloncampus.cast.org/home>

<https://www.youtube.com/watch?v=gR7GbBcGOVc>

<https://www.youtube.com/watch?v=KuTJJQWnMaQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=dTxFYf50l-4>

<https://www.youtube.com/watch?v=YZQFErJn-Eg>

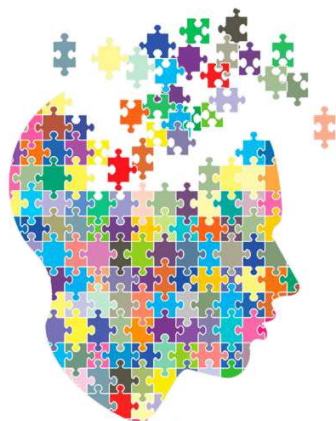
https://www.youtube.com/watch?v=d5KsyV2y2_E

<https://www.youtube.com/watch?v=pnXl-mzwjmU>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 6

Estrategias de apoio



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introdução

Ensinar com pessoas com incapacidades intelectuais, como com qualquer pessoa com necessidades diversas, requer estratégias que facilitem o envolvimento de cada pessoa no processo educativo. Na prática, isto significa tentar dar respostas a diversas necessidades.

O termo "Estratégias de apoio" é entendido como um conjunto de práticas que geralmente consideram essas necessidades e facilitam a interação necessária dos professores com pessoas com incapacidades intelectuais. Destinam-se a professores que não têm experiência no ensino de pessoas com incapacidades intelectuais e destinam-se como instrumentos especialmente práticos. A sua utilização requer frequentemente uma internalização prévia. Por exemplo, a crença de que todos têm a capacidade de aprender facilita o trabalho de um professor. Esta é uma crença que requer internalização, trabalho pessoal e uma convicção prévia.

Agrupámos estas estratégias em quatro secções: as que têm a ver com comunicação e informação, as relacionadas com as atitudes dos professores, alguns métodos para facilitar o ensino e a aprendizagem e, finalmente, as aplicações e o apoio psicológico. A parte final inclui alguns exemplos e estudos de casos que esperamos inspirem e ajudem os leitores no seu trabalho de ensino.

Estas estratégias são gerais. Servem para facilitar a aprendizagem entre todos os estudantes, entendendo-se por "aprendizagem" o resultado da interação ou envolvimento dos estudantes com as oportunidades que o ambiente lhes proporciona. Embora sejam concebidas para facilitar a interação com adultos com incapacidades intelectuais, podem ser aplicadas a outros contextos educativos. Contudo, é de notar que cada pessoa é única, e os professores têm de considerar e adaptar as suas atividades às necessidades, objetivos, desejos, aspirações e expectativas de cada indivíduo. Neste ponto, é de interesse para nós podermos usar

toda a nossa criatividade para oferecer soluções adaptadas a cada pessoa e a cada situação.

Esta secção foi preparada com contribuições de Conchi Camarero e Mónica García, duas colegas do Grupo Aspanias com vasta experiência no ensino de pessoas com incapacidade intelectual em ambientes educativos tão diversos como um centro de educação especial, um centro ocupacional e um centro de emprego especial.

Contextualização do tema

Neste tópico, propomos recomendações para ajudar as universidades a avançar no sentido de uma educação inclusiva. Indicamos a necessidade de acessibilidade em ambientes universitários, processos de transição planeados, serviços de aconselhamento profissional, uma atitude positiva por parte do pessoal docente, desenvolvimento de práticas inclusivas, utilização de tecnologias e a necessidade de pessoal docente ser formado em inclusão e incapacidade. As conclusões deste artigo discutem os principais resultados com trabalhos anteriores e fazem propostas para ajudar o ensino superior a ser mais inclusivo.

Felizmente, a diversidade entre os estudantes universitários está a tornar-se uma visão mais comum, embora isto possa não ser verdade na mesma medida para as pessoas com incapacidade intelectual, poucas das quais obtêm atualmente (em Espanha) um diploma após terminarem os seus estudos obrigatórios. A proporção de pessoas que frequentam o ensino superior é baixa, apesar de terem seguido um itinerário escolar normal ou comum até esse momento. Isto constitui uma barreira à aprendizagem para os estudantes com incapacidades intelectuais, uma vez que os seus progressos e realizações académicas não são reconhecidos.

As principais barreiras encontradas pelos estudantes com incapacidades intelectuais têm a ver com o conhecimento, tais como o uso de linguagem inteligível, ferramentas, instrumentos ou avaliações, ambientes incompreensíveis, uma falta quase total de adaptações, etc. Estas barreiras são muitas vezes invisíveis ou mais difíceis de detetar. Isto dificulta a aprendizagem, o acesso e a participação na vida do estabelecimento de ensino.

O número de pessoas com incapacidade que acedem à universidade está atualmente a aumentar ano após ano (SEALE et al., 2015; VLACHOU;

PAPANANOU, 2018). Por exemplo, no ano académico 2017-2018, o número de estudantes com incapacidade nas universidades espanholas totalizou 21.435, em comparação com 18.418 no ano académico 2011-2012 (UNIVERSIA FOUNDATION, 2018). Os regulamentos influenciaram este aumento (YSSEL et al., 2016). Em Espanha, a Lei Orgânica das Universidades (Lei 4/2007) estabelece o direito à igualdade de oportunidades, à livre inscrição, à criação de programas específicos de ajuda e apoio e à aplicação de adaptações educativas. O Decreto Real 1/2013 de 29 de Novembro inclui um aumento do número permitido de tentativas de passar nos exames e a adaptação dos exames à natureza da incapacidade de cada estudante.

Estas medidas são necessárias para garantir o acesso, mas não são suficientes em si mesmas. É necessário promover ações e planos para garantir que estes estudantes possam continuar a frequentar a universidade (MORIÑA et al., 2020; THOMAS, 2016). Existem numerosos documentos de organizações internacionais como as Nações Unidas que recomendam que o ensino universitário seja inclusivo, mas as barreiras enfrentadas pelos estudantes com incapacidade ainda não foram eliminadas, e as universidades não estão suficientemente preparadas para os incluir no corpo estudantil (MILIC BABIC; DOWLING, 2015; MORIÑA et al., 2013). No entanto, embora ainda haja algum caminho a percorrer até que o ensino universitário possa ser visto como inclusivo, um número de estudos conclui que a conclusão bem-sucedida do ensino superior é uma oportunidade (LIPKA et al, 2019) e um veículo para melhorar a educação e a qualidade de vida das pessoas com incapacidade (MISISCHIA, 2014; SHAW, 2009).

Alguns estudos concluem que os estudantes com incapacidade devem ultrapassar uma série de barreiras nos seus estudos universitários (BEAUCHAMP-PRYOR, 2012; LIASIDOU, 2014; NORRIS et al., 2020; SEALE,

2017). Para além dos seus estudos per se, os estudantes com incapacidade devem enfrentar a sua incapacidade e as barreiras dela derivadas (DENHART, 2008; JÄRKESTIG-BERGGREN et al., 2016; SEALE et al., 2015). Estudos como o de Candido, Bizelli e Pereira (2017) também mostram que os obstáculos são encontrados não só pelos estudantes, mas também pelo pessoal administrativo e professores com incapacidade.

Algumas das dificuldades que os estudantes com incapacidade encontram em ambientes universitários têm a ver com a falta de informação e atenção à incapacidade e com a burocracia. Os estudantes consideram frequentemente que existe uma falta de interesse e de atitude positiva para lidar com os seus problemas e dificuldades (MORIÑA; MOLINA, 2011). Também encontram barreiras físicas relacionadas com áreas inacessíveis, websites e recursos virtuais, incapacidade de ouvir corretamente, falta de lugares reservados na sala de aula e falta de cartazes em Braille em áreas universitárias (DÍAZ VELÁZQUEZ, 2012).

Outras barreiras identificadas estão relacionadas com o acesso ao currículo, de modo que é difícil para os estudantes participar em algumas atividades práticas ou metodologias que deixam alguns estudantes fora do processo. A este respeito, como comenta Liasidou (2014), seria aconselhável utilizar uma metodologia participativa e flexível baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL). Isto também é proposto pelos estudantes com incapacidade (GARABALBARBEIRA, 2015; GRADEL; EDSON, 2010; ROSE et al., 2006). A utilização de tecnologias de informação e comunicação pode também favorecer a inclusão, uma vez que ajuda a ultrapassar barreiras físicas e relacionadas com o tempo, tornando-a altamente benéfica para estudantes com incapacidade (MARÍN-DÍAZ et al, 2018; LERSILP, 2016).

As barreiras atitudinais e metodológicas relacionadas com os professores estão ligadas à necessidade de formação em matéria de incapacidade. Como regra, as universidades oferecem diferentes cursos e programas de formação contínua para professores em estratégias de ensino para melhorar o processo ensino-aprendizagem (STES; VAN PETEGEM, 2015). Neste sentido, seria aconselhável incluir a formação na consciência do que é a incapacidade e como responder adequadamente às necessidades dos estudantes com incapacidade (HADJIKAKOU; HARTAS, 2008; LOURENS; SWARTZ, 2019; MARTINS et al., 2018). Algumas universidades já conceberam e desenvolveram programas de formação para este fim. Exemplos incluem a proposta de Ensino na Escócia (SIMPSON, 2002), materiais concebidos por Healey et al. (2001) em Inglaterra, a proposta por Debran e Salzberg.

Finalmente, numerosos autores, incluindo Doughty e Allan (2008) e Fuller, Bradley e Healey (2004), recomendam que o processo de aprendizagem no sistema universitário seja inclusivo e capaz de responder às necessidades de todos os seus estudantes. É necessária uma resposta educacional de qualidade, e isto é conseguido aumentando as práticas inclusivas e eliminando as barreiras que podem levar a processos de exclusão (MOLINER et al, 2011; SLEE, 2016).

Este artigo utiliza as vozes dos estudantes com incapacidade para contribuir para a reflexão sobre como um sistema universitário mais inclusivo pode ser construído. Os seus testemunhos permitem-nos apresentar vários aspetos que devem ser melhorados, tanto no contexto institucional como na sala de aula.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Conceitos específicos

- **Deficiência ou incapacidade intelectual:** A deficiência intelectual e de desenvolvimento foi redefinida. A nova definição de deficiência intelectual e de desenvolvimento acaba de ser publicada pela Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento em Fevereiro de 2022. A deficiência intelectual é agora definida da seguinte forma:
 - o É a limitação da capacidade intelectual. O que significa ter dificuldade em compreender ou raciocinar.
 - o É uma limitação do comportamento adaptativo em áreas tais como conceitos, relações sociais ou práticas. Por exemplo: é difícil para uma pessoa adaptar-se às mudanças que ocorrem no seio da sua família, no trabalho ou no mundo.
 - o Tudo isto acontece antes dos 22 anos de idade.

Esta nova definição é muito importante porque altera a forma de compreender as deficiências intelectuais, a forma como as pessoas com deficiências intelectuais são apoiadas e os apoios que recebem. A nova definição, em vez de se basear nas dificuldades das pessoas, baseia-se na forma como estas devem ser apoiadas. Por conseguinte, o objetivo é conceber e desenvolver sistemas de apoio centrados na pessoa, abrangentes, coordenados, orientados para resultados e decisões, e baseados em provas. Até agora, a idade de início da deficiência intelectual era antes dos 18 anos de idade. Isto porque o desenvolvimento das pessoas continua após os 18 anos, e porque as necessidades das pessoas são mais bem identificadas desta forma. O termo ainda se refere a uma vasta gama de diagnósticos clínicos (podem ser hereditários, congénitos, de desenvolvimento ou adquiridos) que podem afetar a capacidade de desempenhar determinadas funções cognitivas (Carmien et al., 2005). A deficiência cognitiva é quando uma

peessoa tem problemas em lembrar, aprender coisas novas, concentrar-se ou tomar decisões que afetam a sua vida quotidiana. A deficiência cognitiva pode variar de suave a grave. As pessoas com deficiência ligeira podem apresentar deficiências perceptíveis nas funções cognitivas, mas podem ainda assim realizar as suas atividades diárias. Níveis graves de deficiência podem levar à perda da capacidade de compreender o significado ou importância de algo e da capacidade de falar ou escrever, resultando na incapacidade de viver a vida de forma independente.

- **Incapacidade intelectual:** Isto implica uma série de limitações nas capacidades que um indivíduo aprende a fim de funcionar na sua vida quotidiana e de lhe permitir responder a diferentes situações e lugares. A incapacidade intelectual exprime-se na relação com o ambiente. Por conseguinte, depende tanto do indivíduo como das barreiras ou obstáculos à sua volta. Se for proporcionado um ambiente mais fácil e mais acessível, as pessoas com incapacidade intelectual terão menos dificuldades, pelo que a sua incapacidade parecerá menos. As pessoas com incapacidades intelectuais têm mais dificuldade do que as outras em aprender, compreender e comunicar. A incapacidade intelectual é geralmente permanente, ou seja, vitalícia, e tem um impacto significativo na vida da pessoa e da sua família. É importante salientar que a incapacidade intelectual não é uma doença mental. As pessoas com incapacidades intelectuais são cidadãos como os outros. Cada uma delas tem capacidades, gostos, sonhos e necessidades, tal como todos nós temos. Todas as pessoas com incapacidades intelectuais são capazes de progredir se lhes forem dados os apoios adequados. Há muitos tipos e causas diferentes de incapacidade intelectual. Algumas têm origem antes do nascimento de um bebé,

outras durante o parto e ainda outras de uma doença grave na infância, mas sempre antes dos 18 anos de idade.

- **Estratégias de Apoio:** compreendemos um conjunto de práticas que geralmente consideram as necessidades dos indivíduos e facilitam a interação necessária entre professores e pessoas com incapacidade intelectual. Destinam-se a professores e professores que não têm experiência no ensino de pessoas com incapacidade intelectual e destinam-se como instrumentos especialmente práticos.
- Da mesma forma que acrescentámos o conceito de estratégias de apoio, seria positivo incluir estratégias de apoio entre iguais, uma vez que para haver uma verdadeira inclusão todos os estudantes devem ter participado na vida escolar, onde existem muitos espaços de ensino gratuitos, tais como parques infantis, salas de jantar, atividades extracurriculares, etc.
- A expressão "ambiente universitário" é entendida para se estender à importância dos colegas ou grupos de pares e das relações sociais para o desenvolvimento da personalidade e para a aquisição de competências académicas e profissionais.
- **Acessibilidade Cognitiva:** O Centro de Referência Estatal de Autonomia Pessoal e Assistência Técnica (CEAPAT 2015) fornece definições e menções de Acessibilidade Cognitiva e/ou fatores que o tornam possível, incluindo os seguintes:
- Na legislação atual "acessibilidade cognitiva, cujo desenvolvimento foi posterior ao de outras modalidades de acessibilidade universal, como a do ambiente construído, a dos espaços urbanos, a dos transportes ou das comunicações, para dar



os exemplos mais consolidados - faltam, em geral, normas regulamentares, pelo que a nossa legislação não protege adequadamente a direitos e inclusão de pessoas que precisam de certos códigos para compreender e interpretar o ambiente, interagir de forma autónoma e ser independentes". Comité Espanhol de Representantes de Pessoas com Incapacidade (CERMI) 18/05/2013

- A Associação Americana sobre Incapacidade Intelectual e de **Desenvolvimento AAIDD** (2011). A publicação "Incapacidade intelectual, definição, classificação e sistemas de apoio" dá uma definição detalhada, que seguimos no campo da incapacidade intelectual.

Necessidades especiais para pessoas com incapacidade intelectual sobre o tema

COMUNICAÇÃO E ACESSO À INFORMAÇÃO

Alguma vez teve dificuldades de comunicação ou de acesso à informação porque não conhecia o código que foi utilizado, ou o canal era inadequado? Como se sentiu? As mesmas sensações que poderia sentir são sentidas por milhões de pessoas com incapacidades intelectuais em todo o mundo, e esta é uma das principais causas de exclusão social.

A comunicação é, possivelmente, uma das coisas mais importantes na vida das pessoas. Entre muitas outras questões, ajuda a moldar o nosso ser, liga-nos a outras pessoas e ao ambiente, torna possível a aprendizagem, torna possível a nossa participação na vida social e permite-nos crescer como seres humanos e ir além de nós próprios.

Não pode haver dúvidas de que no nosso trabalho como professores de pessoas com incapacidades intelectuais precisamos de promover uma boa comunicação de uma forma que nos permita estabelecer uma ligação adequada com os nossos estudantes.

Do mesmo modo, para ajudar a informação a tornar-se conhecimento, devemos primeiro tornar essa informação acessível. A acessibilidade é um desafio que se aplica não só à relação de ensino e aprendizagem que vamos gerar, mas também ao contexto em que essa relação ocorre e a todo o ambiente universitário.

As recomendações abaixo destinam-se a facilitar os processos de comunicação e a torná-los mais acessíveis no trabalho como professores de pessoas com incapacidade intelectual:

- Falar de forma natural e simples. Evitar linguagem complexa e técnica e utilizar frases diretas e bem construídas. Evitar circunloquções (desvio, rolar para cima).
- Responder às perguntas dos estudantes, certificando-se de que o compreendem, e procurar uma resposta. Tem de ser paciente: as suas reações podem ser lentas e podem precisar de mais tempo para compreender o que foi dito.
- Individualizar as comunicações tanto quanto possível, pois os estudantes com incapacidades intelectuais são muito diversos em termos dos seus processos cognitivos, velocidade de resposta, capacidades de comunicação, etc.
- Tirar partido das perguntas para permitir aos estudantes expressarem as suas opiniões, ajudá-los a refletir e desenvolver os seus próprios pensamentos.
- Incentivar o diálogo com colegas de turma como uma fórmula de aprendizagem e apoio mútuo.
- Ter em conta que embora o seu nível cognitivo possa ser inferior ao dos outros estudantes a quem está habituado a ensinar, eles são adultos e devem ser abordados como tal.
- Tenha cuidado com a comunicação não-verbal.

Para que a informação seja acessível, e portanto bem sucedida, é importante que, quando for dada por escrito, as diretrizes propostas pela Federação Internacional da Associação de Bibliotecas e Instituições em Diretrizes (IFA) para materiais de fácil leitura (2010) sejam seguidas tanto quanto possível:

- a. Seja específico. Evitar linguagem abstrata.

- b. Ser lógico. A ação deve seguir um único fio com continuidade lógica.
- c. A ação deve ser direta e simples, sem longas introduções ou demasiados caracteres.
- d. Utilizar uma linguagem simbólica (metáforas) com parcimónia. Tal linguagem pode ser mal compreendida por alguns leitores.
- e. Ser conciso. Não incluir várias ações numa única frase. Dispor as palavras numa única frase numa só linha, se possível.
- f. Evite palavras difíceis, mas use uma linguagem adulta e digna. Palavras pouco usuais devem ser explicadas através de pistas de contexto.
- g. Explicar ou descrever relações complicadas de uma forma específica e lógica, para que os acontecimentos tenham lugar num quadro cronológico lógico.
- h. Incentivar escritores e ilustradores a conhecerem o seu público alvo e a serem informados sobre o que significa ter dificuldades de leitura. Deixá-los conhecer os seus leitores e ouvir sobre as suas experiências e a sua vida quotidiana.
- i. Testar o material com grupos-alvo reais antes de ir para a imprensa. Neste link completo pode ver a norma pela qual nos regemos para a adaptação dos textos a uma leitura fácil e pode também descarregar o manual informativo para todos.

<https://www.plenainclusion.org/content/lectura-facil> (só em espanhol)

Do mesmo modo, é importante ter em mente que espaços (ambientes) com elevada acessibilidade cognitiva e estimulantes favorecerão os processos de aprendizagem, bem como proporcionarão aos estudantes com incapacidade a autonomia e segurança necessárias para que a

sua experiência universitária seja rentável, gratificante e significativa para as suas vidas. Por conseguinte, é importante que nos asseguremos de que o ambiente (a sala de aula e os espaços a serem utilizados) também são cognitivamente acessíveis. Para tal, recomenda-se que sejam tidas em conta algumas das seguintes orientações incluídas no livro *Cognitive Accessibility*, publicado pelo Centro de Referência Estatal para a Autonomia Pessoal e Assistência Técnica (CEAPAT (2015):

- Normalizar os nomes de todos os edifícios, serviços e destinos, e exibi-los de forma consistente em todas as aplicações gráficas. Utilizar critérios de fácil leitura nos textos.
- Adaptar o tamanho das mensagens e sinais a serem visualizados à distância.
- Assegurar que existem espaços entre letras, palavras e linhas de mensagem.
- Colocar mapas em todas as saídas, entradas e principais pontos de decisão ou intersecção dentro de edifícios.
- Fornecer informação "você está aqui" em todos os mapas.
- Formar pessoal dos edifícios para que possam ajudar qualquer utilizador desorientado a interpretar sinais e mapas.
- Utilizar cores e gráficos para a codificação das zonas.

- Utilizar pictogramas para facilitar a compreensão de mensagens de sinalização escritas (não são textos, são títulos, nomes de espaços, posições, ações, etc.).
- Estabelecer um sistema de numeração nos diretórios na entrada principal e em cada andar, indicando claramente quais os andares que estão acima e abaixo do andar em que estão.

Mas a acessibilidade universal aos processos educativos para estudantes com incapacidades intelectuais não significa apenas focalizar a acessibilidade cognitiva: é também importante ter em mente que, em mais do que alguns casos, será necessário lidar com necessidades relacionadas com a acessibilidade física ou sensorial, devido à existência de outras incapacidades associadas. Assim, ao fazer adaptações e apoios ligados a outras incapacidades (tais como perda de audição, incapacidade visual, mobilidade reduzida, perturbações da fala, etc.) recomendamos que contacte o serviço de apoio a pessoas com incapacidade, atenção à diversidade ou assuntos sociais na sua universidade, pois terão experiência neste campo e serão capazes de o orientar e ajudar.

Se forem utilizadas plataformas ou sítios Web para apoiar processos de ensino, devem ser aplicados critérios de acessibilidade cognitiva e deve ser pedido aos departamentos de desenvolvimento de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) que sigam as Diretrizes de Acessibilidade do Conteúdo da Web (WCAG) e as diretrizes do Consórcio World Wide Web- Acessibilidade (W3C) sobre Acessibilidade.

O melhor recurso para personalizar os apoios a uma pessoa com incapacidade é a própria pessoa e os seus apoios e recursos: a sua família, amigos e/ou uma organização ou serviços sociais específicos. Assim, a nossa recomendação é que tenha sempre em consideração a pessoa e o seu ambiente para configurar os melhores apoios para cada aluno na sala de aula.

Atitudes do professor

As nossas próprias crenças e atitudes condicionam claramente os nossos resultados. Isto é válido em qualquer contexto, mas torna-se especialmente relevante num contexto educacional. As nossas atitudes como professores, as nossas crenças, as nossas próprias expectativas vão condicionar grandemente os resultados da nossa atividade docente. As atitudes que mantemos em relação aos estudantes com incapacidade intelectual podem transformar-se em superproteção ou expectativas limitadas sobre as suas capacidades. Isto conduzirá implicitamente a certos resultados.

O efeito Pigmalião. Se, como professores, pensamos que as dificuldades de aprendizagem se devem apenas às limitações do aluno, isto pode tornar o nosso trabalho na sala de aula difícil. Se nos concentrarmos em limitações em vez de potencial, corremos o risco de fazer um esforço que é menos do que desejável, o que, por sua vez, conduzirá a um mau desempenho por parte dos estudantes com incapacidade intelectual, o que reforçará a nossa crença inicial: que as suas dificuldades de aprendizagem se devem às suas limitações.

Do mesmo modo, ao concentrarmo-nos nas limitações corremos o risco de cair na sobre proteção. Subestimamos a pessoa e assim propomos atividades que não são muito relevantes para a sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal, privando-a de oportunidades de crescimento e desenvolvimento como estudante e como pessoa.

É importante, portanto, que os professores reflitam sobre as suas ações na sala de aula, ações que são frequentemente condicionadas pelas suas atitudes e crenças, pelas suas perceções das necessidades educativas e capacidades de aprendizagem dos estudantes e de como aumentar a sua influência como professores, modificando atitudes e crenças. É também desejável, como indicado abaixo, que os professores partilhem estas reflexões sobre as suas experiências na sala de aula.

As atitudes e ações subseqüentes do professor determinam como a turma é conduzida, como a comunicação é orientada e que interações têm lugar na sala de aula. Isto leva a uma certa forma de estar e de fazer na sala de aula, aquilo a que se chama o "clima social", que influencia grandemente a aprendizagem.

Aqui estão algumas estratégias relacionadas com atitudes que consideramos desejáveis para promover a aprendizagem e, como acima mencionado, para promover o desenvolvimento pessoal dos estudantes em geral e daqueles com incapacidade intelectual.

Aceitação

- Aceitar cada pessoa, isto é, (isto é) amá-la como ela é, é talvez o melhor resumo de toda esta secção e uma das chaves para o sucesso

nos processos de aprendizagem. Carl Rogers sublinha a "aceitação incondicional" como um requisito essencial na relação de ajuda entre seres humanos em geral, e no processo terapêutico. De acordo com este pensamento, a aceitação pessoal é propícia à empatia e segurança nas relações com outras pessoas.

Incapacidade e idade

- Exceto para questões intelectuais, tratar as pessoas com incapacidades intelectuais de acordo com a sua idade. Está a interagir com adultos, isto é, (isto é) indivíduos com mais de 18 anos, e deve tratá-los como tal. É importante não infantilizar as pessoas com incapacidades intelectuais: se as tratar como adultos, elas comportar-se-ão como adultos.

Sobreproteção

- Evitar a superproteção. Deixe-os fazer ou tentar fazer o máximo que puderem por si próprios. Ajude-os apenas quando for realmente necessário, e tente que eles façam as coisas por si próprios no resto das atividades.
- Acompanhar, ir ao lado ou atrás e depois prestar apoio.
- Peça antes de agir para ajudar.
- Empoderamento, tente levá-los a utilizar as suas ferramentas e desenvolver ações através do que já têm ou sabem fazer.

A importância da atenção

- Colocar o foco nas competências, pontos fortes e talentos e não nas fraquezas e limitações.
- Trabalhar a partir do que sabem e podem fazer.
- Usar os seus pontos fortes e interesses para os ajudar a ultrapassar obstáculos.

Ponha-se no lugar deles ... mas saia do seu lugar primeiro

- A empatia é uma ferramenta fundamental no processo de aprendizagem. Seguindo Howard Gardner, a empatia é uma das duas pernas da inteligência interpessoal e é definida como o conjunto de capacidades que permitem reconhecer e compreender as emoções dos outros, as suas motivações e as razões que explicam o seu comportamento. O que é popularmente conhecido como colocar-se no lugar do outro, para o qual é importante pôr de lado os seus próprios valores e crenças. O instrumento fundamental que se deve destacar é a escuta atenta, a escuta que inclui também a comunicação não verbal, também a escuta com os olhos, a observação. Ouvir para compreender, não para responder.

Quando compreende o outro, a sua forma de pensar, as suas motivações e os seus sentimentos, pode escolher a forma mais apropriada de apresentar a sua mensagem. Esta é a outra vertente da inteligência interpessoal: a capacidade de gerir as relações interpessoais. Isto tem muito a ver com a forma como as pessoas comunicam. O mesmo pode ser dito de muitas maneiras e em muitas

ocasiões. Saber como escolher a forma certa e o momento certo faz a diferença.

Dignidade como pessoas

- Não ignorar as pessoas com incapacidades intelectuais. Comporte-se normalmente com elas, como com qualquer outra pessoa, especialmente incluindo as regras habituais de cortesia.
- Aprender o seu ponto de vista: estar aberto à sua própria realidade.
- Incentivá-los a participar e a ter em conta as suas opiniões.

A arte de esperar ou a mãe da ciência

- A paciência é entendida como aquela atitude que leva os seres humanos a serem capazes de suportar contratempos e dificuldades para alcançar qualquer benefício. É também a arte de saber esperar.
- Com as pessoas com incapacidade intelectual, é importante saber esperar, respeitar os seus ritmos, a sua necessidade de tempo adicional.

Gerar espaços de colaboração

- A facilitação das suas relações com os outros contribui positivamente para o seu desenvolvimento pessoal.
- Se a participação e o envolvimento na execução de tarefas for estimulado, irá melhorar tanto o interesse dos estudantes pela aprendizagem como a sua autoestima.

- Ao promover relações de cooperação e apoio mútuo, a criatividade é encorajada e o desempenho é melhorado.

Estilos de aprendizagem

- Aprender o estilo de aprendizagem de cada um, ou seja (isto é) o que facilita a aquisição de conhecimentos.
- Visual
- Cinestético
- Auditório

Sensibilidade às exigências do grupo

- Aulas em grupo a pedido do grupo para acomodar a aprendizagem.
- O que é que os motiva?
- Tipo de ensino que ativa o grupo.

CRENÇAS DO PROFESSOR

Robert Dilts afirma que as crenças são julgamentos e avaliações sobre nós próprios, sobre os outros e sobre o mundo à nossa volta. São princípios de ação sobre os quais agimos como se fossem determinados e que por isso influenciam a nossa forma de perceção da realidade. Todos nós temos a nossa própria realidade criada e sustentada pelas nossas crenças e agimos de acordo com essa realidade.

As crenças não são boas nem más: depende de qual é o objetivo, dependendo do que se deseja alcançar, elas serão fortalecedoras ou limitadoras, ou seja (isto é) ajudarão a alcançar objetivos (fortalecendo crenças) ou impedirão a sua realização (limitando crenças). Isto pode ser resumido da seguinte forma: "Quer se pense que se pode ou não, tem razão".

No contexto educativo e pedagógico, as crenças úteis (potenciadoras) incluem o seguinte:

- Todos nós temos recursos e, se não os temos, podemos criá-los.
- Todo o comportamento tem um propósito.
- Tomamos as melhores decisões em todos os momentos.
- Temos todas as respostas.
- Não há falhas, há aprendizagens.

As limitações, em geral, estão relacionadas com as nossas próprias capacidades e as dos estudantes. A frase "não posso" é a força negadora mais poderosa da psique humana. Diz-se que as crenças limitadoras são a principal razão pela qual não atingimos os nossos objetivos.

As crenças limitadoras gerais relevantes para o campo da educação incluem o seguinte:

- Não é possível; o meu objetivo não é exequível.
- Não é possível; o seu objetivo não é alcançável.
- Eu não sou capaz; ele ou ela não é capaz.



- Para além de acreditar que nós próprios somos capazes, que qualquer pessoa é capaz e que os objetivos são possíveis, as seguintes crenças também ajudam no processo de ensino:
- Todos podem aprender, independentemente das suas capacidades.
- Todos são diferentes, incluindo as pessoas com incapacidade intelectual, ou seja, o que é válido para uma pessoa pode não ser válido para outra.
- A realidade por parte do professor não é necessariamente a mesma que é para os estudantes. Construimos a nossa realidade a partir das nossas crenças, e cada um tem as suas próprias crenças, incluindo as pessoas com incapacidades intelectuais.
- O esforço pode não se refletir em resultados: não tem de haver uma ligação entre o esforço feito e o resultado obtido. O trabalho pode estar incompleto ou, quando concluído, pode ser o resultado de um considerável tempo e esforço adicional por parte do estudante.
- Todas as pessoas, com ou sem incapacidade, possuem aptidões e/ou aptidões em certas disciplinas.

Propostas metodológicas

METODOLOGIA

Antes de aprofundar os elementos que os professores de pessoas com incapacidade intelectual na universidade terão de considerar ao desenvolver processos de ensino-aprendizagem, e que consideramos aqui como as bases metodológicas a aplicar, parece importante olhar para a origem etimológica do conceito de metodologia. Esta palavra é de origem grega e é um composto das seguintes palavras: *μετά* (meta), que significa "além"; *οδός* (odós), que significa "caminho"; e *λόγος* (lógos), que significa "estudo". Assim, a metodologia a ser aplicada na sala de aula pode ser vista como um caminho ou processo que, através da aprendizagem contínua, permite aos professores ajudar os estudantes com incapacidades intelectuais a irem mais longe no que diz respeito tanto aos seus limites autoimpostos como aos limites impostos por outros.

Este conceito está ligado à percepção de que o trabalho dos professores não é apenas ensinar, mas também acompanhar cada estudante no seu processo de aprendizagem universitária. É, portanto, fundamental compreender e lidar com a diversidade que os professores encontram. Assim, o sucesso de qualquer processo de aprendizagem dentro ou fora da sala de aula depende menos do professor do que do aluno.

Assim, aplicando as conclusões de Carl Rogers em Client Centred Therapy (1981) ao campo da educação, há necessidade de desenvolver uma "educação centrada no aluno". Isto significa que o pessoal docente deve assumir um novo papel: o de facilitadores. Por outras palavras, eles devem querer acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e saber como fazê-lo.

Nesse acompanhamento haverá questões essenciais, como já se viu neste tópico, relacionadas com as atitudes, crenças e percepções

mantidas pelo pessoal docente e a motivação e implicação dos professores. Não nos iludamos: o esforço em termos de adaptação que um novo grupo de estudantes com incapacidade intelectual exige dos professores universitários vai ser maior, ou pelo menos muito diferente, do que o que fizeram até agora em toda a sua carreira docente.

As diferentes estratégias metodológicas, entendidas como pontos de encontro entre objetivos e conteúdos, dentro do percurso de aprendizagem a ser acompanhado e focalizado nos estudantes com incapacidade intelectual, são condicionadas pelos seguintes princípios

a) Princípio of atividade e participação

Isto significa promover a aprendizagem ativa pelos estudantes através da experimentação, reflexão e aprendizagem pela descoberta, através da criação de atividades com conteúdo prático. Lembre-se de que a prática reforça o conhecimento em todos, mas ainda mais no caso de pessoas com incapacidades intelectuais.

Este princípio é bem ilustrado por este provérbio chinês: "o que se ouve é esquecido, o que se vê é recordado, o que se faz é aprendido".

Dependendo de cada pessoa, é por vezes necessário ter também em mente que é importante encorajar e reforçar positivamente os estudantes face a potenciais dificuldades durante as tarefas, de modo a contrariar o seu possível desejo de os abandonar. É importante perceber que os seus níveis de frustração são normalmente muito baixos e que é igualmente provável que tenham baixos níveis de autoestima. Ao longo das suas vidas, já lhes foi dito "não se pode" demasiadas vezes. O reforço positivo e o encorajamento é, portanto, geralmente um instrumento poderoso.

b) Princípio de aprendizagem significativa

Os estudantes com incapacidades intelectuais encontram processos de raciocínio mais difíceis, pelo que é importante que a aprendizagem planeada esteja relacionada com conhecimentos ou experiências

anteriores (e se esse conhecimento estiver relacionado com o seu dia-a-dia, então tanto melhor). Em muitos casos, os conteúdos do assunto são novos para eles, por isso, para os ligar a experiências anteriores, é importante que os estudantes possam experimentá-los primeiro na aula.

Isto ajuda-os a interiorizar os conhecimentos mais facilmente e favorece assim a sua aplicação posterior.

Tenha em mente que as pessoas com incapacidade têm mais dificuldade em generalizar processos, pelo que é importante encorajar e recriar diferentes contextos para que a experiência anterior lhes permita aplicar o que aprenderam. As aprendizagens de Rote são de pouca utilidade porque os estudantes terão dificuldade em aplicá-las em diferentes contextos.

Do mesmo modo, quanto mais útil e funcional for a sua aprendizagem, mais fácil será para a aprendizagem durar ao longo do tempo.

c) Princípio da globalização

Ao programar o conteúdo é importante ter em mente que a aprendizagem é mais fácil para as pessoas com incapacidade intelectual se lhes forem dadas as ligações básicas para diferentes tópicos e conceitos. Ou seja, a passagem do global para o particular gera um núcleo e liga-o a um dos seus centros de interesse. Lembre-se também que a aprendizagem está ligada às suas experiências ou interesses, e que é muito facilitada.

Outro ponto-chave é que a aprendizagem deve ser incremental, ou seja, como os conceitos mais gerais e mais importantes são vistos como cada vez mais fortes, torna-se possível continuar, numa base caso a caso, para conceitos mais complexos e mais específicos. A este respeito, é importante fazer e voltar a fazer perguntas de modo a receber um feedback constante dos estudantes.

Dividir o trabalho em "microtarefas" e sequenciá-las é conducente a processos de aprendizagem baseados na prática e experiência entre pessoas com incapacidades intelectuais, e também lhes permite aproximarem-se de conhecimentos mais complexos.

d) Princípio da personalização

Como todas as outras pessoas, as pessoas com incapacidades intelectuais são todas diferentes. Há diversidade dentro da diversidade.

Assim, ao promover processos de aprendizagem, devem ser consideradas tanto as suas circunstâncias pessoais como cognitivas, ou seja (isto é) o ponto de partida de cada indivíduo, os seus antecedentes, as suas necessidades especiais, o seu momento emocional e as suas experiências anteriores.

A experiência indica que "nem tudo funciona para todas as pessoas em todos os momentos", e é função do professor personalizar e adaptar o mais possível os níveis de aprendizagem e de exigência, considerando as características particulares de cada aluno.

Do mesmo modo, lembrar que o trabalho dos professores é acompanhar cada pessoa ao longo de um caminho que ajude a ir mais longe, com base em objetivos realistas que precisam de ser atingidos.

e) Princípio da interação

A aprendizagem partilhada e o trabalho em grupo ou cooperativo são de grande valor para os estudantes com incapacidade intelectual. Isto não é apenas porque permitem aos estudantes aprender e compreender a realidade através da interação com o resto dos seus colegas, mas também porque os ajudam a adquirir competências básicas para o seu futuro, tais como o trabalho de equipa, a compreender a diversidade, a empatia com os outros e a promover o seu sentido de pertença.

Grupos de trabalho mistos, incluindo pessoas com e sem incapacidade intelectual, são normalmente muito estimulantes para todas as partes e igualmente conducentes à compreensão e gestão da diversidade por parte de todos os membros. Isto é fundamental para a criação de sociedades inclusivas e inclui a assunção de responsabilidades e níveis adequados de procura e auto-demanda.

f) Princípio da flexibilidade

Cada estudante com incapacidade intelectual tem o seu próprio ritmo de aprendizagem. De facto, não é raro encontrar diferenças significativas na mesma pessoa de um dia para o outro. Assim, a

flexibilidade é um princípio que deve ser aplicado de forma constante e consciente.

Os princípios aqui incluídos constituem uma boa referência e ponto de partida para professores universitários que estão prestes a lidar pela primeira vez com um grupo ou uma turma onde há pessoas com incapacidade mental. Em qualquer caso, a observação com "os olhos e o coração" e a aprendizagem contínua são as melhores ferramentas para a realização da adaptação metodológica exigida pelos estudantes com incapacidades intelectuais e para a promoção do sucesso de todas as partes.

g) Algumas ferramentas úteis para os professores no seu trabalho quotidiano

Para complementar o anterior, eis algumas ferramentas úteis para os professores no seu trabalho quotidiano. Incluem o Design Universal para a Aprendizagem (UDL) e o Currículo Multilevel (MC), que permitem aos professores criar materiais adaptados e multiníveis para todos os estudantes, ou por outras palavras, uma programação acessível e flexível, encorajando assim a participação.

Glossário

Atitude: Estado de espírito evidente

Acessibilidade: A acessibilidade não se refere a uma única coisa ou produto, mas a uma cadeia de acessibilidade, que se refere à capacidade de aproximação, acesso, utilização e saída de qualquer espaço ou recinto de forma independente, fácil e sem interrupção.

Adaptar: adequar, modificar, neste caso, o currículo para o tornar mais acessível

Cadeia de acessibilidade: A capacidade de aproximação, entrada, utilização e saída de qualquer espaço ou recinto independentemente, facilmente e sem interrupção. Para a autonomia da pessoa, é necessário ter continuidade de movimento desde o ponto de origem até ao destino.

Centro ocupacional (CO): é um serviço de apoio a adultos com deficiência mental, é também uma das opções que os jovens com deficiência mental têm para continuar a sua formação uma vez terminada a fase escolar, uma formação centrada no trabalho e competências para a vida quotidiana.

Centro Especial de Emprego (CEE): Os Centros Especiais de Emprego são empresas cujo principal objectivo é proporcionar aos trabalhadores com incapacidade um emprego produtivo e remunerado, adequado às suas características pessoais e que facilite a sua integração no mercado normal de trabalho.

Circunlocução: Uma forma indireta de dizer algo que poderia ter sido expresso mais brevemente.

Crenças: Aquilo em que se acredita, a certeza que se tem sobre algo.

Curriculum Multinível (CM): é uma estratégia metodológica utilizada para ensinar os mesmos conceitos aos estudantes que têm níveis de proficiência, conhecimentos e estilos de aprendizagem desiguais através de uma experiência de aprendizagem partilhada.

Diretrizes do Consórcio de Acessibilidade do Conteúdo da Web (DCACW): As Diretrizes de Acessibilidade de Conteúdo da Web (DCACW) são documentos que explicam como tornar o conteúdo da Web acessível a pessoas com deficiências.

Diretrizes para materiais de fácil leitura: O objetivo das publicações de fácil leitura é apresentar textos claros e de fácil compreensão apropriados para diferentes grupos etários. Para o conseguir e chegar a um produto de fácil leitura, o escritor/editor deve ter em conta o conteúdo, linguagem, ilustrações e estrutura, que são as diretrizes que estamos a discutir.

Desenho Universal de aprendizagem (DUA): é um modelo de ensino que tem em conta a diversidade dos estudantes e visa alcançar uma inclusão eficaz, minimizando assim as barreiras físicas, sensoriais, cognitivas e culturais que possam existir na sala de aula. Desta forma, promove a igualdade de oportunidades no acesso à educação.

Diversidade: Uma noção que se refere à diferença, variedade, uma abundância de coisas diferentes ou dissemelhanças.

Efeito pigmalião: A influência que uma pessoa pode exercer sobre outra, com base na imagem que essa pessoa tem da sua pessoa.

Empatia: a capacidade de compreender os sentimentos e emoções dos outros, com base no reconhecimento do outro como semelhante, colocando-se no lugar do outro.

Empoderamento: dar poder [a um grupo desfavorecido], para que este possa melhorar as suas condições de vida através da autogestão.

Inclusão: A inclusão procura encorajar e assegurar que todos fazem "parte" e não permanecem "separados de". A inclusão, portanto, significa que os sistemas em vigor proporcionarão acesso e participação recíproca; e que o indivíduo com uma deficiência e a sua família têm a possibilidade de participar numa base de igualdade.

Cinestesia: Cinestesia (kinaesthesia) é a ciência que estuda o movimento humano ou a sensação de percepção como movimento universal. Esta ferramenta é utilizada para substituir ou melhorar as funções corporais relacionadas com a propriocepção.

Leitura fácil (LF): Existem duas definições ligeiramente diferentes do termo "leitura fácil". Uma significa adaptação linguística de um texto que facilita a leitura de um texto médio, mas não facilita a compreensão; a outra definição é adaptação que facilita tanto a leitura como a compreensão.

Micro-tarefas: são pequenos movimentos de trabalho, com duração da ordem de vários minutos, que levam a pessoa a completar a tarefa.

Diretrizes de Acessibilidade do Conteúdo da Web (W3C): As Diretrizes de Acessibilidade de Conteúdo da Web 2.0 definem como tornar o conteúdo da Web mais acessível a pessoas com deficiências. A acessibilidade considera uma vasta gama de deficiências, tais como deficiências visuais, auditivas, físicas, de fala, cognitivas, linguísticas, de aprendizagem e neurológicas.

Sobreproteção: No caso de deficiência, a superproteção visa dar à criança o que ela própria não pode fornecer e "protegê-la" do ambiente, uma vez que o ambiente é muitas vezes visto como uma

ameaça. Muitos pais veem o seu filho como "pequeno" ao longo da sua vida, sem ter em conta a sua idade cronológica.

Tecnologias de Comunicação Aplicadas (TICs): As TIC são o conjunto de tecnologias que permitem o acesso, produção, processamento e comunicação de informação apresentada em diferentes códigos (texto, imagem, som,...). O elemento mais representativo das novas tecnologias é, sem dúvida, o computador e, mais especificamente, a Internet.



Recursos

Centro de Referência Estatal para a Autonomia Pessoal e Assistência Técnica (CEAPAT 2015): Acessibilidade cognitiva

http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imerso/documents/binario/reto_diez_acc_cog.pdf

Federação Internacional de Associações de Bibliotecas e Bibliotecas (IFLA) (2010): Diretrizes para materiais de fácil leitura

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiQxs2G7Nn2AhWaQ_EDHZCRAMQQFn_oECAYQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.ifla.org%2Ffiles%2Fassets%2Fhq%2Fpublications%2Fprofessional-report%2F120-es.pdf&usg=AOvVaw2rkakqxfBmK7OaZKNZtw3K

[PLENA INCLUSION](#)

[INCLUSION EUROPE](#)

[INCLUSION EUROPE DICCIONARIO](#)

[INCLUSION EUROPE EASY TO READY](#)

Ferramentas

São fornecidas algumas ferramentas tecnológicas que estabelecem tendências na acessibilidade cognitiva e ajudam a simplificar a informação:

- [Diccionario Fácil](#) (Dicionário Fácil) um serviço online em espanhol onde as definições são adaptadas para uma leitura fácil de acordo com o glossário de termos e expressões na base de dados em constante expansão.
- [Wikipicto](#) (apenas em espanhol): uma aplicação online que lhe permite procurar diferentes termos para encontrar uma representação para eles através de pictogramas e facilitar a compreensão..
- [Simplext](#) (apenas em espanhol): um projeto liderado pela Technosite que procura ser um sistema de simplificação de texto em espanhol, embora de momento apareça como uma versão de demonstração. Existe também uma versão para inglês.
- Text to speech converters: aplicações que lhe permitem ouvir um texto selecionado escrito em formato digital como um áudio. Alguns exemplos podem ser encontrados nos artigos que se seguem: [Lectores de pantalla](#) e [Herramientas gratuitas para convertir texto en voz.](#)
- [Readspeaker](#): um plug-in de acessibilidade web que lhe permite ouvir o conteúdo escrito que é publicado na Internet.
- [Readability](#): Um recurso que simplifica a leitura de qualquer sítio web, seleccionando apenas a parte de texto e dando-lhe um formato semelhante ao de um documento de texto.
- [Orange Comfort+](#): uma solução que torna os sítios web mais legíveis para o conforto de todos. Disponível para vários navegadores.

Embora a explicação esteja em espanhol, permite dar a consulta de melhoria em inglês.

- [Mefacilyta](#), para telemóveis Android, destinados a especialistas que trabalham com a tecnologia Near Field Communication (NFC), que é utilizada por pessoas com dificuldades cognitivas.
- [Pictotraductor](#) (apenas em espanhol): um conversor online de frases para pictogramas.
- [Araword](#) (apenas em espanhol): Uma aplicação gratuita na forma de um processador de texto que lhe permite escrever com pictogramas. Existem versões para PC e Android.
- [Adapro](#) (apenas em espanhol): Um processador de texto com uma interface adaptada para pessoas com dificuldades de leitura (por exemplo dislexia) que é facilmente configurável.
- O projeto europeu "[ICT for Information Accessibility in Learning](#)" oferece orientação sobre como tornar os documentos de texto e/ou multimédia acessíveis no seu site.
- [Tecnobility](#) (apenas em espanhol): <https://tecnobility.com/es>
- Mudança de crenças
- Estilos de aprendizagem
- Formular objetivos específicos mensuráveis e mensuráveis relevantes (SMART).
- Formulate Specific Measurable Achievable Relevant Time-bound (SMART) goals
- Regulação cognitiva, a capacidade de lidar com as emoções através de estratégias cognitivas que diminuem a intensidade e a duração dos estados emocionais.
- Roda profissional, aptidões/frases profissionais

Dicas

1. Devemos ser claros sobre os conceitos e conteúdos que vamos transmitir e fazê-lo de forma clara e concisa em frases curtas.
2. Temos de aceitar cada aluno, cada pessoa, amá-los e como eles são e respeitam os seus tempos e crenças.
3. A ideia de observar com os olhos do coração deve ser integrada em todo o trabalho especializado..
4. Temos de aprender com os diferentes estilos de aprendizagem de cada um dos indivíduos para quem trabalhamos. Pequenas coisas envolvendo grandes pessoas.
5. Não falar deles com outros como se eles não compreendessem.
6. Fazer perguntas curtas e diretas se o estudante tiver dificuldades em comunicar.
7. Falar naturalmente sobre necessidades académicas e não falar demasiado com eles em público.
8. Utilizar material visual e mapas conceptuais para ajudar os estudantes a aprender.
9. Testar o material com grupos-alvo reais antes de ir para a imprensa.

Textos, eventos ou sites importantes a incluir como material de interesse

Adicione material teórico para aumentar a motivação e a adesão dos professores ao curso.

Ligações

1. Leitura fácil (apenas em espanhol): métodos de escrita e avaliação

<https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf>

2. Informação para todos. Information for everyone. Diretrizes europeias de fácil leitura (apenas em espanhol)

<https://www.plenainclusion.org/informate/publicaciones/informacion-para-todos>

3. Fácil de ler: um modelo concebido para todos, Metodologia da Educação Tecnologia Inovação Conhecimento (Emtic). (apenas em espanhol)

<https://enmarchaconlastic.educarex.es/224-nuevo-emt/atencion-a-la-diversidad/3002-lectura-facil-un-modelo-de-diseno-para-tdos>

4. Leitura fácil para um mundo mais acessível (apenas em espanhol)

<https://www.aulapt.org/2016/12/13/lectura-facil-mundo-mas-accesible/>

5. A Constituição espanhola em leitura fácil (apenas em espanhol)

https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/la_constitucion_espanola_en_lectura_facil.pdf

6. Guia de Orientação de edifícios ACAC (apenas em espanhol)

<https://www.plenainclusionextremadura.org/plenainclusion/publicaciones/gu%C3%ADa-orientaciones-ac-edificios>

7. Este documento do Ministério que tem uma pequena secção que fala sobre como a leitura fácil pode ajudar nas escolas primárias e secundárias:

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16917

8. Introdução da importância da compreensão da leitura para a aprendizagem e de tornar os documentos acessíveis, a fim de promover a participação (apenas em espanhol):

https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/informe_compression_lectora_2019.pdf

9. Este documento é da *Inclusion Europe* e é dirigido aos professores. Dá orientações sobre como facilitar as aulas aos estudantes (é dirigido aos estudantes adultos) (apenas em espanhol):

https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/ensenar_puede_facil.pdf

10. Este é um documento muito útil quando se trata de falar do espaço do ponto de vista cognitivo (apenas em espanhol):

<https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/accesibilidad-cognitiva-en-los-centros-educativos.pdf>

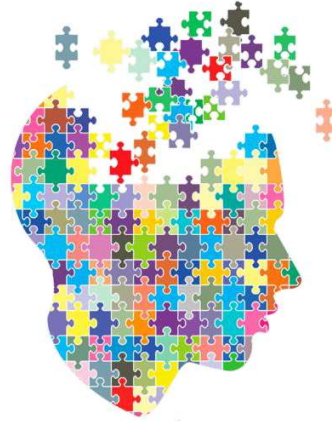
11. E este é o guia para avaliar os ambientes da Rede de Acessibilidade (apenas em espanhol e outras línguas existentes em Espanha):

https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guia_de_evaluacion_de_la_accesibilidad_cognitiva_de_entornos.pdf



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 7

Aplicações tecnológicas como ferramentas de ensino



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introdução

A vida atual não pode ser compreendida sem aplicações tecnológicas, que por sua vez se tornaram uma ferramenta fundamental nos processos de ensino-aprendizagem. Se a isto acrescentarmos as contribuições que a tecnologia pode e é feita para pessoas com incapacidade intelectual, então compreendemos que não é apenas uma ferramenta, mas que se torna algo necessário e importante para poder influenciar, não apenas na aprendizagem de pessoas com estas características, mas na sua inclusão em todos os tipos de processos da forma mais apropriada possível.

Por conseguinte, é muito importante que o pessoal docente e investigador (PDI) esteja consciente, conheça, investigue, aborde de alguma forma os conhecimentos e know-how dos recursos disponíveis para trabalhar com todos os tipos de pessoas, o que neste caso inclui especialmente um coletivo que até há pouco tempo era totalmente desconhecido ou, melhor dizendo, segregado no melhor dos casos.

O PDI deve ver nas TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) uma oportunidade de fazer um bom trabalho, mas também uma ferramenta consistente com o papel decisivo que desempenham na acessibilidade em todas as áreas da vida e que permite que estas pessoas possam gozar de autonomia e do pleno desenvolvimento. No campo educativo, é dada especial ênfase às tecnologias de assistência que as ajudam neste processo imersivo em todos os aspetos da educação.

A fim de alcançar progressos significativos, é importante reconhecer que este grupo é amplo e heterogéneo e envolve diferentes formas de aprendizagem. Isto significa que não pode haver uma forma única de ensinar, o que requer a utilização de estratégias diferentes de acordo com a necessidade apresentada por cada um dos estudantes.

Este capítulo fornece ao PDI uma visão exagerada dos elementos, estratégias, informação, recursos que o ajudarão a entrar na gestão das TIC para pessoas com incapacidades intelectuais, mas estamos certos de que também ajudará a incluir e a melhorar o ensino para todos os estudantes em geral.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Contextualização do tema

Compreender a incapacidade como uma anomalia ou um défice da pessoa é uma conceção que foi normalizada na perceção das pessoas com incapacidades intelectuais. Esta visão envolve barreiras, limitação de direitos e danos em muitas ocasiões, causando também segregação e isolamento, em ambientes destinados a aliviar ou reduzir tais anomalias. Ao longo dos anos, esta perceção evoluiu, com numerosas reivindicações e alterações regulamentares.

Durante os anos 60-70, a atenção às pessoas com incapacidade centrou-se em fazer desaparecer essas características associadas à incapacidade. Esta perspetiva médico-reabilitativa provocou o surto de reivindicações, sendo o *Independent Living Movement* (MVI) um movimento proeminente, iniciado nos EUA, que lutava pela emancipação e capacitação de pessoas com diversidade funcional, defendendo a qualidade de vida. Ed Roberts^[1] (1989), considerado como um exemplo de luta, foi o pai desse movimento, que em breve se expandiria por numerosos países.

Em Espanha, não havia MVI como tal, e só no final do domínio de Franco em 1978, com o advento da Constituição Espanhola^[2], é que houve uma referência específica às pessoas com incapacidade, com um atraso significativo em relação ao resto da Europa.

Já nos anos 80, como resultado de vários movimentos, os direitos das pessoas com incapacidade foram dados importância a nível internacional. Foi em 1982 que as Nações Unidas adotaram o Programa Global de Ação para Pessoas com Incapacidade, e no parágrafo (f. Igualdade de Oportunidades, Artigo 21), afirma que "para alcançar os objetivos de igualdade e plena participação, as medidas de reabilitação destinadas ao indivíduo com incapacidades não são suficientes" (ONU, 1982, p. 6). É neste momento que a perspetiva começa a mudar, iniciando uma transição para modelos que tratam com a mesma importância o bem-estar e a reabilitação da esfera social,

reconhecendo que as pessoas com incapacidade devem cumprir o seu papel na sociedade.

"Nada sobre nós sem nós". Este foi o lema que marcou os anos 90. O ativista americano James Charlton (1998) no seu livro conta-nos como ouviu pela primeira vez este slogan dos activistas sul-africanos dos direitos das pessoas com incapacidade Michael Masutha e William Rowland. É no final dos anos 90 que os modelos de inclusão começam a desenvolver-se, a necessária participação destas pessoas na sociedade, colocando-as na linha da frente da ação. Este facto foi salientado na "Declaração de Salamanca" adotada em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, convocada pela UNESCO e pelo Estado Espanhol. Esta declaração oferece uma proposta de ação comum, apelando ao sector educativo e à sociedade em geral a aceitar e respeitar as diversas capacidades das pessoas, promovendo a sua inclusão e participação ativa.

Todos estes esforços ao longo dos anos refletiram-se na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Incapacidade, cuja redação foi aprovada em 2006 e ratificada em Espanha um ano mais tarde. Esta convenção representa uma mudança de paradigma na abordagem e atitude em relação às pessoas com incapacidades e visa assegurar o pleno gozo dos direitos humanos, quaisquer que sejam as capacidades do indivíduo.

Atualmente e como resultado de mudanças na consideração social e normativa, são desenvolvidos modelos de ação que realçam a importância dos aspetos inerentes ao ser humano, encorajando a participação, a qualidade de vida e a autodeterminação.

A incapacidade não é um aspeto inerente da pessoa, mas uma consequência da interação entre a pessoa e o seu ambiente. Por conseguinte, não podemos concentrar-nos apenas nas capacidades das pessoas, mas sim no ambiente e nas suas condições. Com base nas possibilidades oferecidas pelo ambiente, consideramos essencial desenvolver contextos acessíveis a todos. Este é o caso da alínea (v) do preâmbulo da **Convenção Internacional** de 2006, que reconhece:

a importância da acessibilidade ao ambiente físico, social, económico e cultural, à saúde e educação e à informação e comunicação, para que as pessoas com incapacidade possam usufruir plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (p.3)

É importante realçar que as TIC assumem um papel decisivo. Desde a **Resolução do Parlamento Europeu** de 2016 sobre a implementação da referida Convenção, em particular do n.º 3 do artigo 13º, é dada ênfase:

a importância dos sistemas digitais para pessoas com incapacidade como meio de facilitar a sua participação em todas as áreas da sociedade, e recomenda que se considere melhor a utilização de tecnologias de cuidados integrados no ambiente na educação (p.26).

[1] Documentário sobre a vida de Ed Roberts: Free Wheeling. <https://www.youtube.com/watch?v=ci3ek-tqiGQ&feature=youtu.be>

[2] Artigo 49. "As autoridades públicas levarão a cabo uma política de cuidados preventivos, tratamento, reabilitação e integração dos incapacitados físicos, sensoriais e psíquicos, a quem será dado os cuidados especializados que requerem. Terão ainda proteção especial para que possam usufruir dos mesmos direitos que os restantes cidadãos" Constituição Espanhola (1978).

Conceitos específicos

Para Doyal & Gough (1994), a participação social e a liberdade são o objectivo universal da auto-existência humana. Este objectivo universal inerente a cada ser humano aproxima-nos do conceito de **qualidade de vida**, entendido como bem-estar emocional (favorecer um autoconceito positivo, autodeterminação, aceitação, etc.), bem-estar físico (garantir saúde e segurança) e bem-estar social (garantir inclusão e participação social e laboral, relações interpessoais e o gozo de direitos e liberdades).

Em 2010, a Comissão Europeia adoptou a **Estratégia Europeia para a Incapacidade 2010-2020**, que incluía um compromisso comum para promover uma Europa sem barreiras, identificou oito áreas-chave de acção e conceitos associados: "acessibilidade, participação, igualdade, emprego, educação e formação, protecção social, saúde e acção externa"(p. 4).

Acessibilidade: Incorporar um "design para todos" que garanta o acesso das pessoas com incapacidade, nas mesmas circunstâncias que as outras pessoas, ao ambiente físico, aos meios de transporte, às TIC, à formação e ao trabalho, favorecendo o investimento em instrumentos tecnológicos de apoio.

✓ *Participação: Assegurar o gozo dos benefícios como cidadão da UE, garantindo a livre circulação, o direito de voto, os direitos como consumidor, o direito de participar na economia e na política, na cultura, no desporto e no lazer, etc..*

✓ *Igualdade: Eliminar toda a discriminação com base na incapacidade em todos os contextos da sociedade.*

✓ *Emprego: Assegurar a dependência económica na dependência e realizar realizações pessoais. Trata-se de remover barreiras ao acesso aos locais de trabalho através da criação de estruturas e planos de apoio, formação e incorporação no mercado de trabalho.*

✓ *Educação e formação: Erradicar as barreiras legais e organizacionais no sistema educativo, promover a inclusão, a aprendizagem personalizada e os cuidados precoces e satisfazer as necessidades dos profissionais, tanto ao nível da formação como na provisão dos recursos necessários.*

✓ *Proteção social: Facilitar o acesso a sistemas de proteção social e redução da pobreza, serviços de facilitação, benefícios e reforma, compensando a exclusão social e a desigualdade nos níveis de rendimento.*

✓ *Saúde: Reforçar a igualdade no acesso a todos os serviços e instalações de saúde, promovendo a avaliação das necessidades, cuidados precoces, reabilitação e serviços de cuidados.*

✓ *Ação externa: Promover a sensibilização para os direitos das pessoas com incapacidade e as suas necessidades, suscitando diálogos e compromissos internacionais e assegurando o acesso a ações de emergência e ajuda humanitária.*

Segundo com Benitez, Peral e Hermida (2019), para garantir que as pessoas com incapacidade intelectual possam aceder a estes contextos, "os apoios são essenciais, ou seja, uma organização dos

ambientes que os tornam inclusivos". As novas tecnologias tornaram-se não só um requisito de participação na sociedade, mas também um importante ambiente facilitador, para as pessoas em geral e para aqueles com diversidade funcional intelectual em particular.

Necessidades especiais para pessoas com incapacidade intelectual sobre o tema

Para que as novas tecnologias sejam aplicadas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com incapacidades intelectuais e de desenvolvimento, é necessário reconhecer que estamos a lidar com um grupo amplo e heterogéneo e que não existe uma forma única de aprender. Por conseguinte, é necessário reconhecer que cada estudante tem necessidades de apoio diferentes em termos de tipo e intensidade.

Como estratégia essencial para os professores, os métodos têm de ser personalizados, aplicando uma formação individualizada em função das características particulares dos estudantes com incapacidades intelectuais e das diferenças entre eles, de forma adequada à sua idade, níveis e contextos socioeducativos.

Contudo, a maior parte da investigação a este respeito indica que entre as pessoas com incapacidades intelectuais as práticas de utilização das TIC são largamente próximas das da população em geral. Os jovens com incapacidades intelectuais e de desenvolvimento fazem parte da geração tecnológica, e tanto os investigadores como os professores de educação especial asseguram que é surpreendente a forma como lidam com ela, o que não significa que não exijam instruções para uma utilização eficaz e segura.

Apesar do acima exposto, educar jovens com incapacidades intelectuais num ambiente universitário implica a necessidade de identificar as suas necessidades específicas, de modo a proporcionar aos professores uma maior segurança e sucesso nos seus planos de ensino. Identificamos algumas dessas necessidades e alguns dos critérios que ajudam a superá-las em termos gerais.

1. PRINCIPAIS PROBLEMAS ENFRENTADOS POR PESSOAS COM INCAPACIDADES INTELECTUAIS NA UTILIZAÇÃO DAS TIC

Limitações cognitivas

- Dificuldades na compreensão de conceitos e na interpretação de conteúdos.
- Dificuldade em manter a atenção por longos períodos.
- Dificuldades em reter os conceitos.
- Dificuldades de memória a curto e longo prazo.
- Dificuldades na generalização e abstração de conceitos e aprendizagens decorrentes de dificuldades na alfabetização e na interpretação de alguns conceitos complexos.
- Falta de iniciativa para iniciar atividades sem indicações claras por parte do professor.
- Dificuldades na compreensão das instruções de utilização de uma ferramenta, plataforma ou dispositivo.
- Baixos níveis de autonomia pessoal, exigindo apoios adaptados a diferentes níveis.
- Frustração com falhas detectadas em processos de aprendizagem anteriores.

Questões de acessibilidade. Tais questões podem surgir da concepção de ferramentas, que muitas vezes têm indicações claras de utilização e podem exigir uma multiplicidade de passos para aceder à informação.

Finalmente, existem outros problemas associados à divisão digital que surge do contexto social. Referimo-nos à extensão da utilização das TIC, que decorre em muitas ocasiões, não de uma falta de unidade ou capacidades, mas das dificuldades reais de acesso a dispositivos em ambientes sociais e familiares com recursos tecnológicos limitados. O fornecimento de um dispositivo para uso contínuo minimiza estas limitações.

Em particular, os estudantes com incapacidade intelectual podem enfrentar alguns dos seguintes problemas na utilização das TIC:

- Desorientação ou dificuldade em localizar um ponto dentro de um sítio web e em alcançar o conteúdo desejado, e em regressar ao ponto desejado para reiniciar a navegação.
- Sobreinformação em linha, de modo que não conseguem concentrar-se no que realmente querem fazer e executar ações aleatórias.
- O não reconhecimento de elementos interativos, tornando difícil o acesso à informação pretendida se não lhes for dito qual o link ou botão a utilizar.
- Perda de interesse online por causa dos tempos de espera. Se a resposta não estiver imediatamente disponível, a sua atenção tende a escorregar.
- Distração online devido a efeitos sonoros e animações.
- Falta de itens de ajuda claros e disponíveis, de modo que precisam de alguém à mão para esclarecer como devem navegar.

2. ALGUMAS DAS ESTRATÉGIAS APROPRIADAS PARA O PROFESSOR INTERVIR FACE ÀS LIMITAÇÕES DE ACESSO.

- Tentar fazer com que os alunos memorizem pouca informação. Utilize recursos alternativos para tornar a memorização simples, ligando-a a imagens, frases ou experiências pessoais.
- Relacionar os conteúdos com experiências da vida quotidiana. É muito útil relacionar as ferramentas com o uso que delas pode ser feito nas atividades do dia-a-dia.
- Aplicar a aprendizagem relacional: ligar os conteúdos com os anteriores.
- Aplicar a aprendizagem progressiva, passar dos conteúdos de menor dificuldade para os de maior dificuldade.

- Reduzir a necessidade de competências complexas, evitando que se tenha de seguir muitos passos para chegar ao conteúdo final. Se avançar para a explicação passo a passo, qualquer pessoa a compreenderá melhor.
- Usar palavras simples (nunca tecnicidades) que as pessoas que as vão ouvir ou ler compreendam. Use também frases curtas e simples
- Fornecer sempre informação com antecedência, para que o estudante possa saber o que vai acontecer e preparar-se.
- Dar tempo suficiente. Alguns alunos precisam de mais tempo para realizar tarefas.
- Oferecer apoios individualizados por parte do professor.
- Pensar em pessoas com grandes necessidades de apoio, e não queira apenas que elas tenham mais capacidade.
- Aprender com as novas tecnologias. Ensinar com a prática. Evitar conceptualizações escritas, certificando-se de que os alunos podem lidar com a ferramenta ou dispositivo.
- Adaptar textos para uma leitura fácil. A leitura fácil é uma forma de facilitar a compreensão de documentos, o que beneficia as pessoas com dificuldades de compreensão, e implica trabalhar adaptando os textos; imagens de documentos e o desenho ou aparência dos documentos. <https://www.youtube.com/watch?v=rwXYd2j4Le4>
- Aplicar em explicações, sistemas de comunicação aumentativos ou alternativos, tais como fotografias; desenhos; pictogramas; mais palavras ou palavras mais simples; cartas ou gestos.
- **No que diz respeito às ferramentas, é aconselhável:**
 - Utilizar aqueles em que a intuição é a metodologia de orientação para a navegação do aluno.

- Dar prioridade a ferramentas ou dispositivos com menus claros e simples; sem muitos passos intermédios; com menos letras e mais conteúdo audiovisual ou visual; com boa distribuição no ecrã; oferece facilidades para pesquisa de conteúdo; e sem elementos perturbadores.
- Usar ferramentas que estimulem a sua atividade, evitando as que suportam ou que não oferecem reforços positivos ao aceder à informação ou ao cumprimento da tarefa, aumentando assim a motivação dos estudantes.
- Avaliar e aplicar, se aplicável, adaptações tecnológicas: no teclado, alojamentos, apontadores, ecrãs.

Propostas metodológicas

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

As estratégias de ensino que podem ser utilizadas incluem estratégias de orientação da atenção:

- Explicar a relevância do tema é útil para os estudantes e reúne e dá sentido às atividades.
- O feedback adequado é crítico e deve estar presente em todas as atividades.
- Fazer avaliações positivas do processo de aprendizagem não se baseando apenas nos resultados finais.
- Tentar encontrar algo novo que possa despertar a curiosidade no início de cada proposta.
- Fornecer uma abordagem diferente, inesperada ou personalizada ao conteúdo do estudo, ou deixar os estudantes pesquisar para sessões posteriores.
- Fomentar ambientes baseados na confiança entre estudantes e professores.
- Utilizar trabalho cooperativo e colaborativo.
- Colocar os estudantes em grupos ou sentá-los em forma de U.
- Evitar ou minimizar as aulas e encorajar a exposição interativa.
- Transmitir informação apoiada por imagens, áudio, textos, etc.

É da maior importância assegurar o feedback em relação ao conteúdo ensinado, por isso propomos que pequenas tarefas sejam intercaladas ao longo do exercício para verificar se a informação está a ser recebida corretamente e se a aprendizagem está a ter lugar. Isto pode implicar pedir aos alunos que façam o seguinte:

1. Descrever uma situação relacionada com o conteúdo.
2. Apresentar um exemplo.
3. Procurar informação semelhante à proposta.

4. Ajudar os colegas de turma que não tenham compreendido o problema.
5. Estabelecer as semelhanças entre duas atividades semelhantes.
6. Resumir ou referir-se a situações anteriores.

ESTRATÉGIAS PARA MEMORIZAÇÃO DO CONTEÚDO

Estas estratégias podem ser utilizadas no início de uma unidade como **organizadores preliminares** de conteúdos (neste caso, a proposta é desenvolvida pelo professor) e podem ser utilizadas no final da unidade para que os alunos elaborem uma reorganização dos conteúdos e priorizem as aprendizagens hierarquicamente. Estas estratégias melhoram a aprendizagem e aumentam a aprendizagem significativa.

- Os mapas conceptuais podem ser feitos com diferentes técnicas

Podem incluir tanto técnicas escritas como o uso de símbolos ou desenhos, e podem também ser produzidos utilizando a metodologia do Pensamento Visual, uma metodologia que serve para organizar e representar pensamentos através do desenho que envolve processos de globalização de conteúdo, estruturação e resumo. Estas representações simbólicas de conteúdos ajudam a ligar tutoriais e a trabalhar a memória visual.

Para além dos métodos convencionais de elaboração de mapas conceptuais, existem aplicações que ajudam a fazê-los, o que pode ser uma grande ajuda.

[Text 2 Mind Map](#) Esta ferramenta online gratuita cria automaticamente mapas conceptuais à medida que escreve. Basta digitar os conceitos em diferentes níveis de tabulação, e a web estrutura a informação graficamente.

Bubble.us. Através de um simples registo, este recurso online permite-lhe criar mapas conceituais individualmente, e também em colaboração, exportá-los como uma imagem e partilhá-los na Internet. Além disso, pode personalizá-los com as formas e cores que escolher.

Popplet. Disponível na web e para o iPad, ajuda-o a pensar e organizar ideias de uma forma visual. Oferece múltiplas opções de personalização, bem como a possibilidade de adicionar fotos, vídeos ou desenhos a partir do seu computador ou da Rede.

Creately. Apoiado por numerosas instituições educativas, este aplicativo está disponível em diferentes formatos, incluindo a versão app e a versão online. Para além de facilitar o trabalho colaborativo na realização de mapas conceituais em tempo real, destaca-se pela sua utilização intuitiva e pelos numerosos modelos que incorpora.

Os resumos são uma estratégia amplamente utilizada por um estudante para implementar competências para sintetizar e abstrair informação relevante a partir de um discurso oral ou escrito. Os resumos e esquemas desenvolvem competências metacognitivas e de autorregulação (conceção de atividades, revisão e autoavaliação), que encorajam os estudantes independentes na aprendizagem.

As atividades de resumo, tanto escritas como orais, podem ser utilizadas de diferentes formas, uma forma divertida e visual de fazer um resumo utilizando as tecnologias pode ser a data da infografia, que para (Vallejo, 2013) deve seguir este esquema:

- a) Escolhendo o esquema de cores mais adequado. Deve-se favorecer a leitura (letras escuras sobre fundo claro ou vice-versa).
- b) Não incluir demasiado texto. Seleção de fontes facilmente legíveis.
- c) Seleção de gráficos e imagens relevantes, de tamanho proporcional e que sejam facilmente legíveis (não devem ser pixelizadas).
- d) Organização da informação através das relações estabelecidas anteriormente.

Algumas aplicações que podem ajudar na conceção de gráficos de informação são:

Easel.ly

Criar um infográfico a partir do zero ou modificar qualquer dos modelos que oferecem.

Infogram

Com o Infogram pode fazer infografias, gráficos e mapas interativos.

Piktochart

Podem ser feitos infográficos, apresentações, cartazes e gráficos.

Wordle

É utilizado para representar visualmente nuvens de palavras. As nuvens de palavras servem para representar graficamente os termos mais repetidos num texto, para que os termos mais repetidos apareçam num tamanho maior.

Tableau

Permite a qualquer pessoa publicar visualizações de dados interativas. Criar infografias e utilizar as que foram publicadas no portal.

Bibliografía

Barrios de la Fuente, D. L., Millán, M., & Sarmiento, Y. (2014). *Guía de orientación para docentes que atienden a estudiantes con discapacidad intelectual*. Panamá: Instituto Panameño de Habilitación Especial.

Belinchón, M.; Casas, S.; Díez, C. y Tamarit, J. (2014). *Accesibilidad cognitiva en la escuela*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Benítez Jaén, A.; Peral Ortega, R.; Hermida Fernández, J.M. (2019) En: R. M. Díaz Jiménez (Coord.) *Universidad inclusiva. Experiencias con personas con diversidad funcional cognitiva*. (p. 123-133). Ediciones Pirámide.

Berrios, O. (2019): *La accesibilidad cognitiva*. Contenidos del curso online. Plena inclusión España.

Charlton, James I (1998). [*Nothing About Us Without Us*. University of California Press. ISBN 0-520-22481-7](#). Consultado el 15 de junio de 2021.

Comisión Europea (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*.(COM/2010/0636) <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:es:PDF>

Constitución Española [Const] Art. 49. 29 de diciembre de 1978. (España) <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

Fontanillas, J. (2011): *Las TIC en el alumnado con necesidades educativas especiales*. SCOPEO, El observatorio de la forma en red. Boletín de SCOPEO 48.

García Alonso, J. V. (2003.) *Movimiento de Vida Independiente*. Experiencias internacionales. Fundación Luis Vives.

http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/469/L_VidalGarciaAlonsoJ_MovimientoVidaIndependiente_2003.pdf?sequence=1

Giné, C. (2004). Servicios y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española de Discapacidad Intelectual*, 35(2), Num 210, 1-14.

https://www.researchgate.net/profile/Climent_Gine/publication/239930941_Servicios_y_calidad_de_vida_para_personas_con_discapacidad_intelectual/links/56489a5908aef646e6d1ef58.pdf

Gough, I., & Doyal, L. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Editorial Icaria.

Gutiérrez P. y Martorell, A. (2011). *Las personas con discapacidad intelectual ante las TIC*. *Comunicar. Revista científica de educación* v. XVIII. 36, 173-180. DOI:10.3916/C36-2011-03-09.

Luque, D. J.; Luque-Rojas, M.J. (2012). *Aspectos psicoeducativos en las relaciones con las TIC y la discapacidad intelectual*. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 14(1), 27-48

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80224034003>

ONU (1982, 3 de diciembre). Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad. Resolución 37/52. Asamblea General de las Naciones Unidas.

http://www.insor.gov.co/home/wpcontent/uploads/filebase/programa_mundial_discapacidad_1982.pdf

ONU (2006, 13 de diciembre). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Parlamento Europeo (2016, 15 de noviembre), Aplicación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con especial atención a las Observaciones Finales

del Comité de la CDPD de la ONU. (2015/2258(INI))
https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2016-0318_ES.pdf

Pérez, L; Berdud, M.J.; Valverde, S. y Sánchez, M.E. (2003). Formación en tecnologías de la información y la comunicación para personas con discapacidad intelectual: un modelo de enseñanza-aprendizaje. Siglo Cero. Revista Española de Discapacidad Intelectual, 34 (1). 341, 62-66.

UNESCO (1994, 10 de junio) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa

Vallejo, C. (2013). Infografía y competencia digital. Disponible en <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1091-infografiasy-competencia-digital>

Glossário

Acessibilidade: Qualidade de uma coisa que pode ser facilmente utilizada ou um espaço que pode ser facilmente acedido.

Acessibilidade cognitiva: Uma característica das coisas, espaços ou textos que os torna compreensíveis para todos.

Acessibilidade universal: Uma característica de um lugar, produto ou informação que pode ser utilizada ou acedida por todos.

Adaptação do posto de trabalho: Consiste em modificar as condições do posto de trabalho para que possa ser realizado por uma pessoa com deficiência. As modificações podem ser a eliminação de barreiras físicas, horários flexíveis para visitas médicas, a adaptação do espaço, da iluminação ou do mobiliário...

Apoios: Recursos e estratégias que visam promover o desenvolvimento, educação, interesses e bem-estar de uma pessoa e melhorar o seu funcionamento.

Assistência pessoal: Um direito que consiste em uma pessoa (assistente pessoal) ajudar outra pessoa a desenvolver a sua vida. A assistência pessoal é uma forma de pessoas com deficiências intelectuais viverem sozinhas e de forma independente. O assistente pessoal não faz coisas, mas apoia a pessoa com uma deficiência intelectual a fazer coisas. Desta forma, tem mais oportunidades e apoio e pode controlar melhor a sua vida.

Assistência técnica: Qualquer produto (incluindo equipamento, instrumentos, dispositivos, tecnologia e software) especialmente fabricado ou comercialmente disponível para prevenir, compensar, controlar, mitigar ou neutralizar deficiências, limitações de atividade e restrições de participação da pessoa.

Atraso maturativo: Uma progressão mais lenta do desenvolvimento neurológico normal de qualquer criança.

Atraso mental: Funcionamento intelectual que está abaixo do normal. Este termo já não é utilizado, e o conceito de deficiência (ou incapacidade) intelectual é agora utilizado.

Autocuidado: A atitude e a capacidade de se envolver voluntária e sistematicamente em atividades destinadas a manter a saúde e a prevenir doenças.

Autodeterminação: A capacidade de uma pessoa ou população para agir e decidir por si próprios.

Autonomia: A capacidade de controlar, lidar com e tomar, por iniciativa própria, decisões pessoais sobre como viver e como realizar as atividades básicas da vida diária.

Barreiras arquitetónicas: Obstáculos ou impedimentos físicos que impedem ou limitam o acesso de uma pessoa, liberdade de movimento, permanência e movimento de uma forma segura.

Barreiras sociais: Falsas crenças sobre deficiência/incapacidade, sentimentos de piedade ou simpatia, resistência à mudança e aceitação da diversidade, etc. Estas barreiras interferem com as relações pessoais e geram situações de exclusão.

Capacidade jurídica: A capacidade legal para ser objeto de direitos e obrigações. Todas as pessoas têm capacidade legal desde o nascimento, independentemente da sua idade, estado civil ou saúde mental e física. Por exemplo, um recém-nascido pode ser o proprietário de uma conta bancária porque tem capacidade legal.

Centro de dia: Serviço que garante uma atenção abrangente e contínua às necessidades da pessoa durante o dia, promovendo a sua autonomia e reforçando as suas capacidades. As pessoas recebem apoio, tendo em conta o seu projeto de vida pessoal, em atividades da vida diária (alimentação e cuidados pessoais, saúde, comunicação...), atividades sociais e comunitárias.

Centro Ocupacional: O seu objetivo é proporcionar uma ocupação, promovendo o desenvolvimento pessoal e social das pessoas com deficiências intelectuais e de desenvolvimento, a fim de maximizar o desenvolvimento das suas capacidades e aptidões, tanto para a vida quotidiana como na comunidade, bem como para o trabalho.

Conjunto de leis: Regras que servem para organizar as relações entre pessoas ou países. O objetivo é proteger as pessoas.

Cuidados profissionais: Cuidados prestados por uma instituição ou entidade pública, com ou sem fins lucrativos, ou por um profissional independente com o objetivo de prestar apoio a pessoas dependentes, em casa, ou num centro.

Debilitação/Diminuição: Qualquer perda ou anormalidade de um órgão, na sua estrutura ou na sua função psicológica, fisiológica ou anatômica. Debilitação não é sinónimo de deficiência/incapacidade (ver definição de deficiência neste glossário).

Deficiência de desenvolvimento: Todas as deficiências com origem antes dos 18 anos de idade. Envolvem limitações em áreas relevantes da vida, tais como língua, mobilidade, aprendizagem, autocuidado e vida independente.

Deficiência física: Uma deficiência que limita ou impede a mobilidade de uma pessoa; as pessoas têm dificuldade em fazer movimentos ou manipular objetos e podem afetar outras áreas, tais como a linguagem.

Deficiência intelectual: As pessoas com deficiências intelectuais têm algumas limitações para funcionar na sua vida diária.

Deficiência sensorial: Uma deficiência que afeta os sentidos (visão, audição, fala...) e torna difícil a relação com o ambiente.

Deficiência/incapacidade: É um fenómeno complexo que reflete uma interação entre as características das pessoas (físicas, mentais, sensoriais...) e as características da sociedade em que vivem (OMS).

Desenho universal: É quando todos os espaços, serviços, recursos, objetos, etc., são concebidos e destinados a que todos possam utilizá-los sem sofrerem adaptações.

Dificuldade de aprendizagem: Uma dificuldade numa área académica (leitura, matemática ou expressão escrita). A capacidade da pessoa nessa área está abaixo do que se espera para a sua idade, nível educacional e nível de inteligência. A dificuldade é suficientemente significativa para interferir com o sucesso académico ou com as atividades normais da vida quotidiana adequadas à idade.

Discriminação: Tratamento diferente e prejudicial dado a uma pessoa com base na raça, sexo, deficiência, religião, ideias políticas, etc.

Educação Especial: Modalidade educativa destinada a alunos com necessidades de apoio intensivo (alunos com necessidades educativas especiais - SEN) devido a dificuldades físicas, sensoriais, intelectuais e/ou de desenvolvimento.

Educação inclusiva: Educação que permite a presença, participação e aprendizagem de todos os alunos em conjunto, independentemente das suas características e/ou necessidades de apoio.

É um direito incluído:

- Convenção sobre os Direitos da Criança.
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Emprego apoiado: Acompanhamento e assistência que uma pessoa com deficiência recebe para lhe permitir trabalhar numa empresa. Esta ajuda é prestada por um técnico de emprego.

Empresa de inserção: São empresas cujo objetivo é a inclusão sociolaboral de pessoas em risco de exclusão, através de trabalho remunerado.

Ensino regular: Modalidade de escolarização que ocorre regularmente ou com maior frequência.

Exclusão social: Uma situação que dificulta a participação de uma pessoa ou grupo de pessoas na sociedade. A exclusão social ocorre devido à discriminação, à pobreza e a muitas outras causas.

Formação: Criar oportunidades (experiências, formação, colaboração...) para que as pessoas adquiram competências e desenvolvam ao máximo as suas capacidades e aptidões.

Inclusão: Uma situação em que uma pessoa goza dos mesmos direitos que qualquer outro cidadão e participa na sociedade porque vive nela.

Integração: O processo ou a forma de ajudar as pessoas a tornarem-se parte de um grupo social.

Lesão Cerebral Adquirida (LCA): É uma lesão cerebral que aparece repentinamente e com um conjunto variado de sequelas que variam dependendo da área do cérebro afetado e da gravidade da lesão. Estas alterações causam anormalidades na perceção, perturbações físicas, cognitivas e emocionais. Uma destas alterações pode causar incapacidade intelectual.

Parceria: Um grupo de pessoas que estão unidas porque procuram alcançar os mesmos objetivos.

Problemas comportamentais: Uma série de comportamentos pouco usuais num contexto ou ambiente, de intensidade, frequência e duração, que podem implicar um risco para a pessoa e para o seu ambiente, uma clara limitação das atividades da pessoa e a sua participação na comunidade.

Qualidade de vida: Conjunto de variáveis utilizadas para examinar e avaliar pedidos à administração a fim de obter serviços ou benefícios sociais (lugares residenciais, ajuda doméstica, etc.).

Sistema de apoio: Um conjunto de recursos e estratégias destinadas a promover o desenvolvimento, os interesses, a qualidade de vida e a autonomia dos indivíduos.

Sistemas de Comunicação Alternativos e Aumentativos (AACs): Formas de expressão diferentes da linguagem falada, que visam aumentar (aumentar) e/ou compensar (alternativa) as dificuldades de comunicação e linguagem de muitas pessoas com incapacidade.

Voluntariado: Um grupo de trabalho realizado por voluntários que servem uma comunidade ou ambiente por livre escolha.

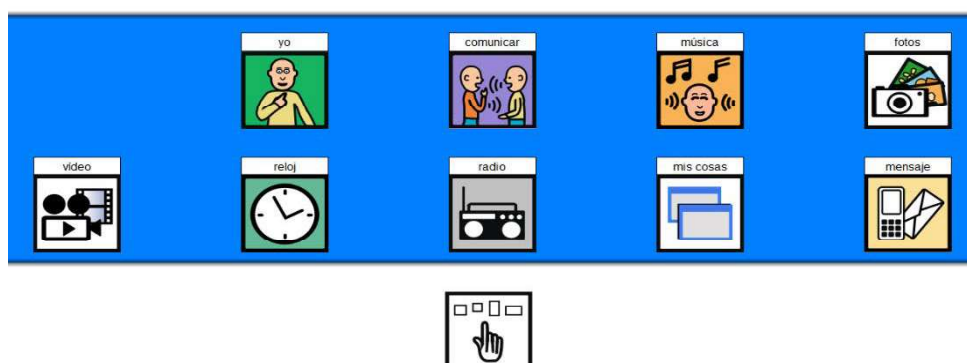
Recursos

Seguindo Benitez, Peral e Hermida (2019), na seleção de conteúdos essenciais para as propostas de intervenção que visam trazer as pessoas com incapacidade intelectual às novas tecnologias, incluiremos nesta secção várias APPS e páginas web, que incluem recursos em torno dos seguintes conteúdos: correio eletrónico, telemóvel, Tablet ou PC, gestão de recursos económicos, redes sociais, portais de emprego, processadores de texto e dados, entre outros.

APLICAÇÕES:

Apresentam-se abaixo algumas aplicações que procuram promover a comunicação, a organização do tempo, o acesso mais fácil ao ambiente de trabalho e ao lazer, entre outras coisas.

AZAHAR:



- Destinatários: INCAPACIDADE INTELECTUAL E PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO (PEA).
- Sistema operativo: WINDOWS E ANDROID.
- Ligação para o website/ download:

<http://www.proyectoazahar.org/azahar/applications.do>

- Objetivos:

- Assegurar a comunicação e trabalho na construção de frases.
 - Melhorar a satisfação das necessidades diárias básicas.
 - Promover o lazer: imagens, desenho, vídeos, rádio, a Internet.
 - Incentivar a organização e as rotinas
-
- Desenvolvimento: Azahar é um conjunto de aplicações livres e personalizáveis que lhe permitem melhorar a sua comunicação, planear as suas tarefas e desfrutar das suas atividades de lazer.

FOLLOW ME:



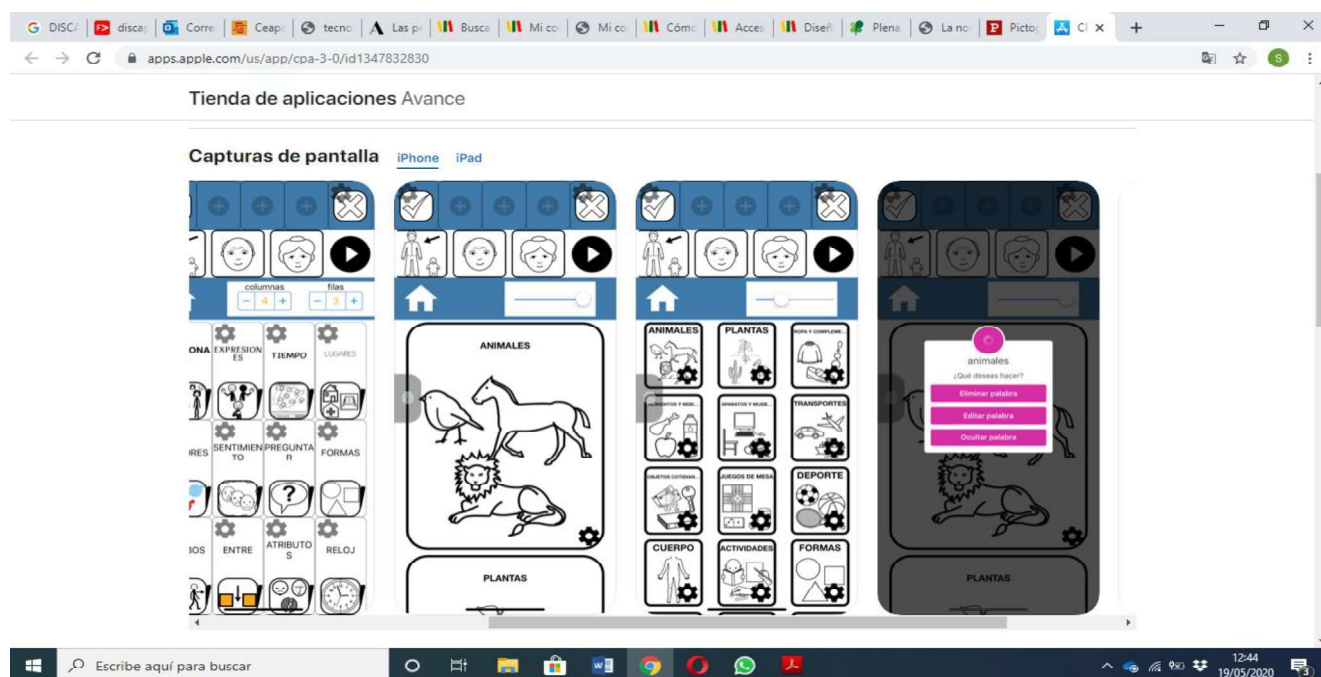
- Destinatários: INCAPACIDADE INTELECTUAL E PEA.
- Dispositivo: IPHONE
- Ligação para o website/ download:

<https://apps.apple.com/es/app/sigueme/id691960078>

- Objetivos:
 - Abordar o desenvolvimento perceptual-visual e cognitivo-visual.
 - Facilitar o acesso ao significado das palavras.
 - Promover o acesso à leitura e à escrita.

- Desenvolvimento: Estão incluídas seis fases que vão desde o estímulo básico até à aquisição de significado a partir de vídeos, fotografias, desenhos e pictogramas, incluindo nestas últimas fases atividades de categorização e associação através de jogos. (...)

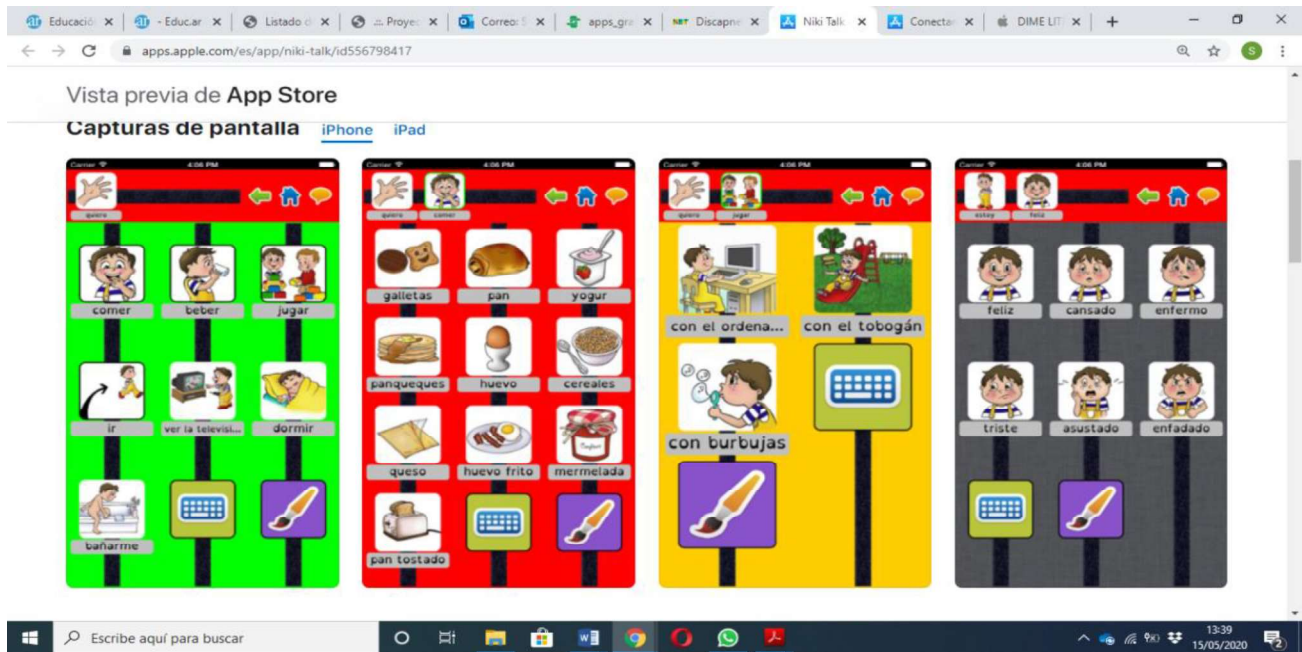
CPA (COMUNICADOR PERSONAL ADAPTABLE [“ADAPTIVE PERSONAL COMMUNICATOR”]):



- Destinatários: PESSOAS COM DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO.
- Dispositivo: IPHONE
- Ligação para o website/ download:
<https://apps.apple.com/us/app/cpa-3-0/id1347832830>
- Objetivos:
 - Promover a comunicação e aprender vocabulário associado a contextos significativos.
 - Promover a associação de palavras-pictograma.
- Desenvolvimento: CPA "Adaptive Personal Communicator", é um sistema de comunicação para pessoas com graves problemas de

comunicação (PEA, perturbações neurológicas, incapacidades motoras, afasias...)..

NIKI TALK:



- Destinatários: PESSOAS COM DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO
- Dispositivo: IPHONE
- Ligação para o website/ download:

<https://apps.apple.com/es/app/niki-talk/id556798417>

- Objetivos:
 - Promover a comunicação, a expressão das emoções e interesses e a satisfação das necessidades diárias.
 - Promover a associação de palavras-pictograma.
- Desenvolvimento: Trata-se de um Sistema de Comunicação Alternativo e Aumentativo. Trata-se de criar quadros de comunicação com níveis ilimitados, personalizando a cor da página, incluindo as suas

imagens favoritas e utilizando "text-to-speech" em 31 línguas e 70 vozes diferentes.

DISCONTRATA:

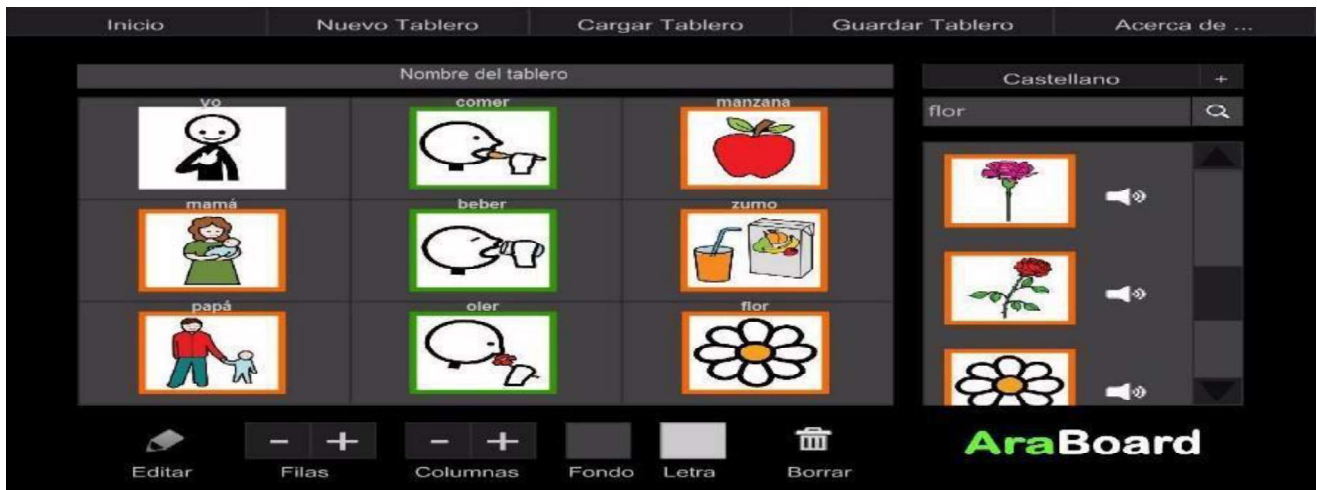


- Destinatários: EMPRESAS
- Sistema operativo: ANDROID
- Ligação para o website/ download:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=info.si2.discontrata>

- Objetivos: Promover a inclusão de pessoas com incapacidades intelectuais no ambiente de trabalho.
- Desenvolvimento: Recurso que permite calcular a percentagem de pessoas com incapacidades intelectuais que podem contratar uma empresa.

ARABOARD:



- Destinatários: PESSOAS COM DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO.
- Sistema operativo: ANDROID e WINDOWS
- Ligação para o website/ download:

http://www.arasaac.org/software.php?id_software=8

- Objetivo: Facilitar a comunicação funcional das pessoas que têm dificuldades neste campo, utilizando imagens, pictogramas e texto.
- Desenvolvimento: AraBoard consiste num conjunto de ferramentas concebidas para a comunicação alternativa e aumentativa, com as quais podemos criar, editar e utilizar placas de comunicação para vários dispositivos (computador, smartphone ou tablet).

PROJETO TICO (QUADROS DE COMUNICAÇÃO INTERATIVA):



- Destinatários: PESSOAS COM DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO.

- Sistema operativo: WINDOWS, LINUX e MacOS.
- Ligação para o website/ download:

http://www.arasaac.org/software.php?id_software=5/

<https://sourceforge.net/projects/arasuite/>

- Objetivos: Facilitar a comunicação funcional das pessoas que têm dificuldades neste campo, utilizando imagens, pictogramas e texto.
- Desenvolvimento: Aplicação para gerar e gerir painéis de comunicação de forma interativa. O programa consiste em duas aplicações diferenciadas mas complementares uma à outra: Editor, com o qual os quadros são construídos, e Intérprete, que permite a sua utilização para superar as limitações de comunicação.

PROCESSADOR DE TEXTO: ARAWORD:



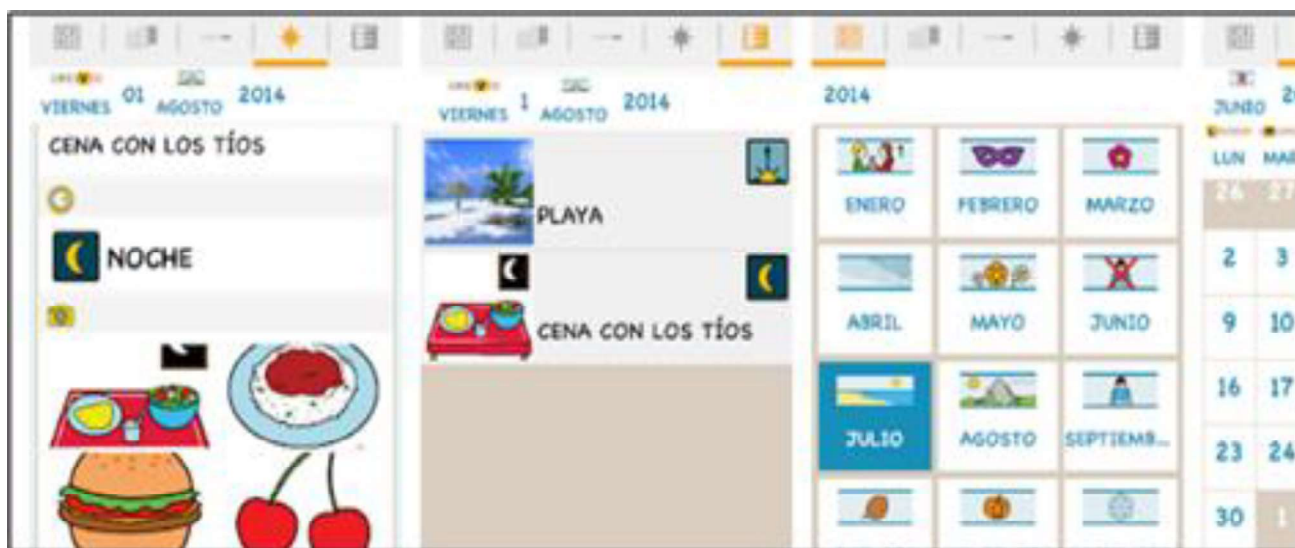
- Destinatários: PESSOAS COM DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO.
- Sistema operativo: ANDROID
- Ligação para o website/ download:

<http://www.arasaac.org/software.php>

<https://sourceforge.net/projects/arasuite/>

- Objetivos:
 - Facilitar o desenvolvimento de recursos e materiais acessíveis às pessoas com problemas de comunicação.
 - Promover a aprendizagem da alfabetização..
- Desenvolvimento: AraWord é uma aplicação informática de distribuição gratuita que facilita a criação de materiais de comunicação aumentativa, tornando numerosos materiais curriculares mais acessíveis e adaptáveis. Consiste num processador de texto que permite simultaneamente a escrita de texto e glifos..

DAY BY DAY:



- Destinatários: PESSOAS COM DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO
- Sistema operativo: ANDROID.
- Ligação para o website/ download:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.orange.diaadia>

- **Objetivos:** Organizar o tempo e antecipar o que vai acontecer no futuro.
- **Desenvolvimento:** É uma revista visual que lhe permite guardar graficamente o que fez e o que vai acontecer. Pode incluir pessoas, lugares, eventos... e personalizar a ferramenta.

WEBSITES:

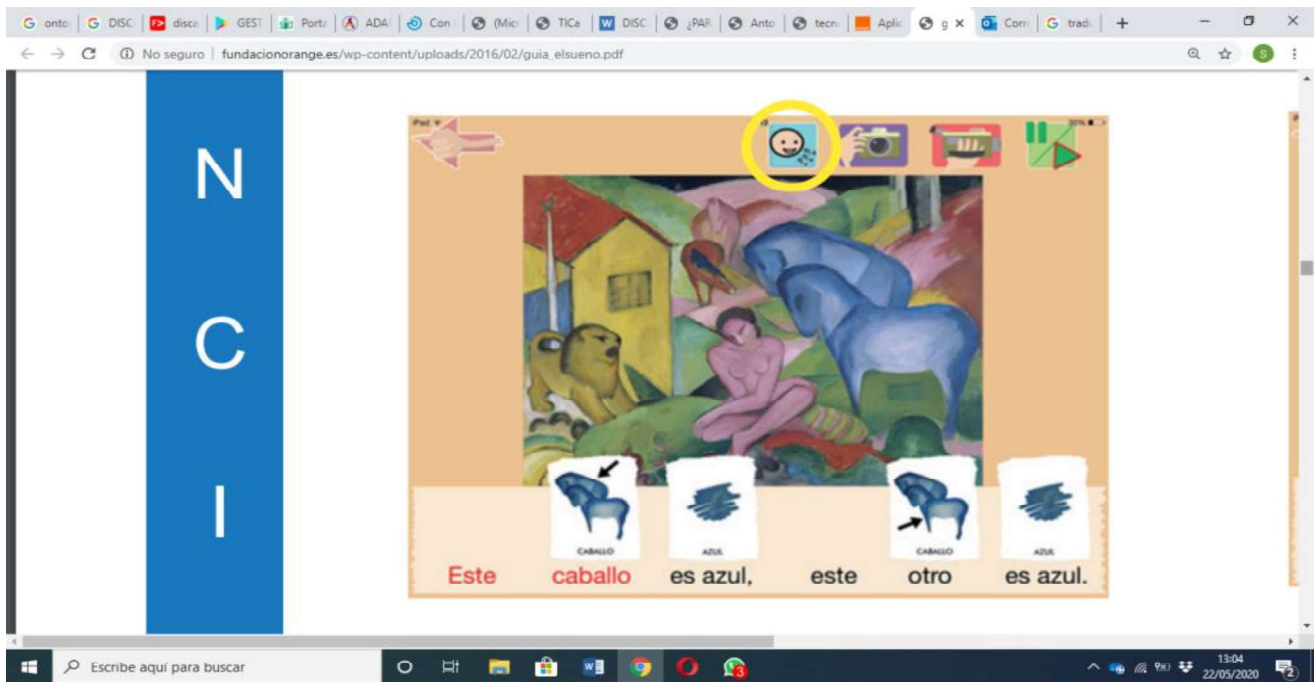
Os seguintes sítios Web irão direcionar-nos para ferramentas úteis classificadas de acordo com a sua finalidade, função ou tipo de conteúdo:

Organização de horários, calendário e lazer

ARASAAC CreationTools: É um conjunto de ferramentas que visam promover uma comunicação alternativa e aumentativa, dar recursos e materiais organizacionais acessíveis para momentos de lazer e tempo livre: Criador de animação, criador de símbolos, criador de frases, gerador de horários, gerador de calendário, gerador de tabuleiro, criador de bingo, jogo oca, gerador de dominó...

URL: <http://www.arasaac.org/herramientas.php>

Talking to Art Apps: Estas aplicações procuram aproximar a arte e desenvolver a criatividade e educar as emoções das pessoas com autismo ou incapacidade intelectual.



URL: <http://www.fundacionorange.es/aplicaciones/hablando-con-el-arte-apps/>

E-mail, chats e redes sociais

ABLE TO INCLUDE: Projeto destinado a facilitar a integração de pessoas com incapacidade intelectual, melhorando a acessibilidade a ferramentas como o correio eletrónico (Kolumba), a utilização de chats de comunicação (AbleChat) e a utilização de Redes Sociais (Social Media APP):

URL: <http://able-to-include.com/>

Kolumba: Email.

É um e-mail adaptado para pessoas com incapacidades intelectuais que facilita a sua integração no trabalho. É especialmente utilizado com o Gmail. Permite a utilização de três serviços:

O
é
para
leitura

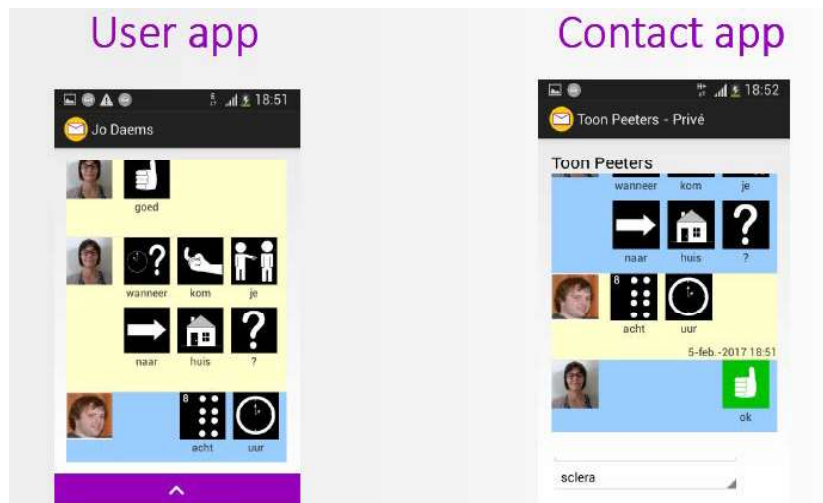


- SIMPLEX:
texto
recibido
traduzido
uma
simples.

- TEXT2PICTO: Tradução do texto para glifos. Pronto a ser utilizado por pessoas com baixa alfabetização ou capacidade de compreensão de leitura.
- TEXT2SPEECH: Transforma o texto escrito em discurso.

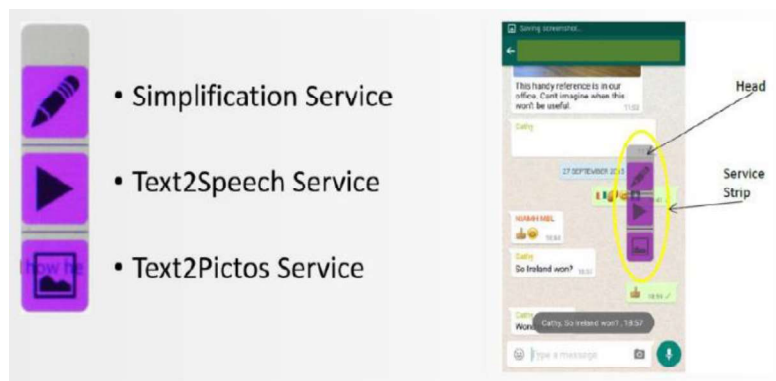
AbleChat:

É uma aplicação para o Smartphone Android, que tem a capacidade de traduzir o texto em pictogramas, podendo assim enviar e receber mensagens de uma forma compreensível.



Social Media APP:

Aplicação de Redes Sociais que permite o acesso e utilização destes recursos, permitindo a comunicação através deles.



MICROSOFT OUTLOOK EMAIL: O apoio técnico disponível na web oferece instruções sobre como tornar este recurso um pouco mais acessível e adaptá-lo às necessidades das pessoas com incapacidade. Podemos incluir texto alternativo a imagens ou gráficos, utilizar uma fonte mais acessível, estilo e formato de cor, etc.

URL: <https://support.microsoft.com/es-es/office/hacer-que-el-correo-electronico-de-outlook-sea-accesible-para-personas-con-incapacidades-71ce71f4-7b15-4b7a-a2e3-cf91721bbacb#PickTab=Android>

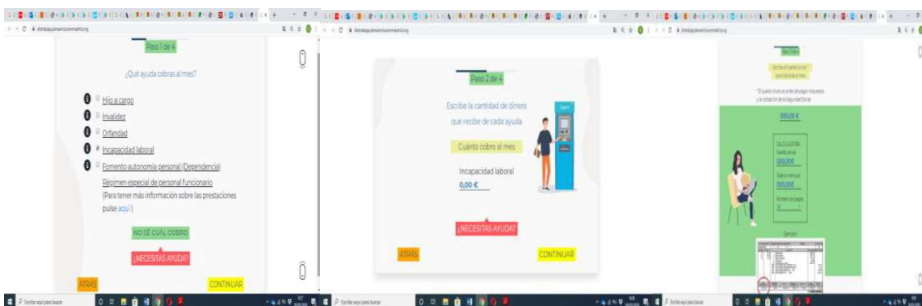
GUREMINTZA: Rede Social destinada a pessoas com incapacidades intelectuais: Através desta ferramenta podem criar perfis, adicionar amigos, criar grupos, comunicar por mensagens diretas ou através de posts nas paredes, publicar atualizações, partilhar fotos e vídeos, etc.



URL: <http://www.guremintza.net/usuarios/index.php?id=>

Acesso ao emprego

Plena Inclusión Madrid (Federação de Organizações de Pessoas com Incapacidade Intelectual ou de Desenvolvimento de Madrid) desenvolveu vários recursos, tais como [distrabaja](#), é um website que foi construído através da análise de diferentes pensões e benefícios recebidos por pessoas com incapacidade intelectual, com o objetivo de fornecer informações e respostas às pessoas que acederam ao emprego ou estão desempregadas, de acordo com as horas de trabalho e salários.



Website: <https://distrabaja.plenainclusionmadrid.org/>

Fundación Adecco: Esta fundação trabalha para eliminar a exclusão das pessoas com incapacidade intelectual no ambiente de trabalho, pelo que desenvolve várias ações: portal de emprego, escola de emprego, oficinas, etc

Website e portal de emprego: <https://fundacionadecco.org/trabajo-de-discapacidad/>

TUTOR-DIS: Software that facilitates integration into work and adaptation to the workplace. It supports time management, provides reinforcement activities, facilitates communication and manages the location and development of workers with intellectual disabilities at posts.

URL e software: <http://tutor-dis.ibv.org/>

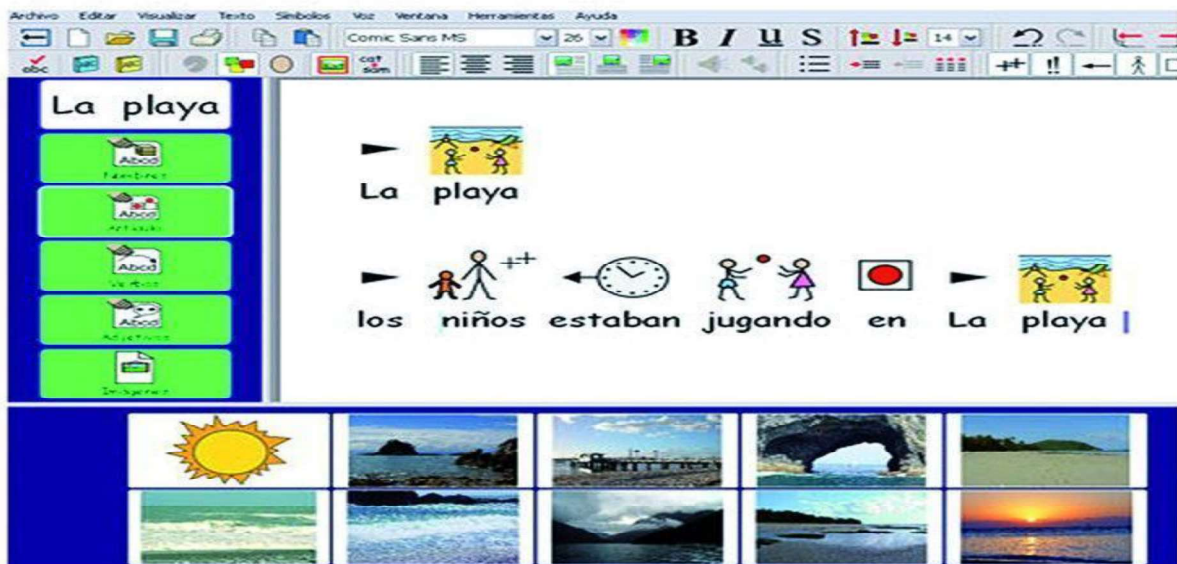
Processador de textos e dados

ADAPRO (PROCESSADOR ADAPTADO DE TEXTO): Este é um recurso preparado para Windows, Apple ou Linux, que utiliza pictogramas ARASAAC para converter o texto que está a ser inserido numa imagem. Também oferece a opção de criar um teclado virtual que melhora ainda mais a acessibilidade para pessoas com determinadas incapacidades.



URL e download: <http://adapro.iter.es/>

COMMUNICATE SYMWRITER: É um processador de texto, baseado em símbolos, que lhe permite criar os seus próprios documentos. Trabalha a compreensão e o significado das palavras, bem como a expansão do vocabulário.



URL, compra e download: <https://bjadaptaciones.com/software-para-la-comunicacion-y-le>

Ferramentas

- **Centro de Referência Estatal para a Autonomia Pessoal e Ajudas Técnicas:**

https://sipaceapat.imserso.es/sipa_01/prod/cat/nav/index.htm

São oferecidas ferramentas para todos os tipos de necessidades, classificadas por categorias:

- o **Alimentação e tarefas domésticas:** *tampas abertas, drenador automático de esfregona, espessador de talheres, etc.*
- o **Sanitários e cuidados pessoais:** Extrator de comprimidos, tampa de absorção de choques, monitor de tensão arterial de voz, calças de abertura lateral, etc.
- o **Comunicação:** telefones adaptados, suporte para morder, teclados, classificadores de imagem, programas de comunicação aumentativa, etc.
- o **Aprendizagem e emprego:** Adaptação de máquinas de costura, utensílios adaptados de jardinagem, etc.
- o **Cidade e edifícios:** *Elementos para sinalização tátil, pavimentos visuais, suaves ou antiderrapantes, etc.*
- o **Mobilidade e manuseamento:** plataformas de transferência, bifurcadores, haste com degrau, cintos, porta-copos, pinças, botões, etc.
- o **Lazer:** Adaptador de rádio, controlo remoto, adaptador de controlo para consola... botão de pressão, triciclo com pedalagem assistida, suporte para flutuar na água, etc.
- o **Adaptação da habitação:** revestimentos de parede de borracha para escadas, portas de correr automáticas, barras de apoio, etc..
- o **Transporte privado acessível:** reformas de veículos, bancos multifuncionais, etc

- **ENABLE VIACAM:** "Rato Facial". Rato substituto. O ponteiro move-se através do movimento da cabeça. Para PC com Webcam.
<https://eviacam.crea-si.com/index.es.php>
- **Free Software: Toque no ecrã:** Funciona a estimulação, causa-efeito, movimento, etc. Utilizado com um monitor e um rato ou ecrãs digitais interativos <http://antoniosacco.com.ar/tlp.htm>
- **Quadro Branco Digital Interativo:**
https://bjadaptaciones.com/buscar?controller=search&orderby=position&orderway=desc&search_query=PIZARRA&submit_search=
- **Acesso a dispositivos tecnológicos: Ratos, teclados, joystick, etc.**
<https://bjadaptaciones.com/4-acceso-a-dispositivos>

Dicas

- Descobrir o máximo possível sobre deficiência/incapacidade intelectual, incluindo técnicas e estratégias de ensino específicas para apoiar o estudante.
- Fornecer oportunidades para o sucesso.
- Consultar outros especialistas para identificar métodos de ensino eficazes, formas de adaptar o currículo e seguir um Desenho Universal para a Aprendizagem.
- Tentar não ficar apenas com informações verbais, mostrar uma fotografia e fornecer ao aluno materiais e experiências práticas.
- Dividir tarefas novas ou mais complexas em passos mais pequenos. Providenciar ajuda conforme necessário.
- Providenciar *feedback* imediatamente.
- Encorajar o aluno a participar em atividades em grupos ou organizações.
- Trabalhar com outros funcionários da escola para criar e implementar um plano educacional que satisfaça as necessidades do aluno.
- Partilhar regularmente informação sobre o desempenho do aluno na escola e em casa.



Textos, eventos, sites importantes a incluir como material de interesse.

- *"Se há uma coisa que aprendemos sobre o movimento dos direitos civis, é que quando outros falam por si, você perde". Ed Roberts (1989), um importante ativista pelos direitos das pessoas com incapacidade e pai do Movimento para uma Vida Independente nos Estados Unidos.*

- *"Nada sobre nós sem nós".*

Um lema cunhado pelo movimento em defesa dos direitos das pessoas portadoras de incapacidade. Fonte: **Charlton, James I** (1998). Nada sobre nós sem nós. Universidade da Califórnia.



Ligações

- **Ed Roberts: Free Wheeling:** Vídeo sobre o pai do Movimento da Vida Independente: <https://www.youtube.com/watch?v=ci3ek-tqiGQ&feature=youtu.be>
- **Repositório Ibero-Americano de Incapacidade:**
<http://riberdis.cedd.net/?rd=0031507977849548>
- **Inclusão plena:** Rede de organizações que asseguram os direitos das pessoas com incapacidades intelectuais e de desenvolvimento em Espanha. <https://www.plenainclusion.org/>
- **Tecnologia para pessoas com incapacidadeshology (Inclusão plena):** Mais informação sobre ferramentas e recursos TIC:
https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/tecnologia_para_personas_con_discapacidad_intelectual.pdf
- **Adecco Fundación:** contra a exclusão social no emprego:
<https://fundacionadecco.org/>
- **Ayudatec.** Acessibilidade e conteúdo tecnológico.
<https://ayudatec.cl/tecnologiasdiscapacidad/>
- **E-Accesibilidad.** Eliminação das barreiras de acesso à Sociedade Digital do Conhecimento:
https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20912/Estudio_eaccesibilidad.pdf



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

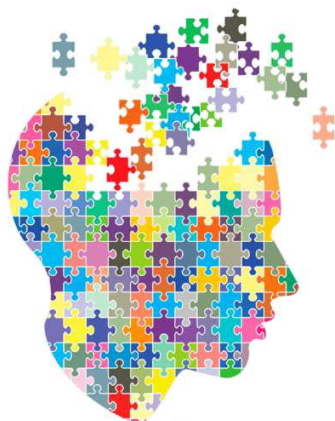
- **BJADAPTACIONES.** Empresa de assistência tecnológica para pessoas com incapacidade:

<https://bjadaptaciones.com/>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 8

Técnicas para a promoção da aprendizagem



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introdução

Os estudantes do ensino secundário ou universitário com incapacidade intelectual devem ser orientados por professores que tenham recebido formação adequada sobre (a) os processos de aprendizagem dos estudantes com incapacidade intelectual, (b) as estratégias a adotar para facilitar tais processos e (c) as melhores abordagens comunicativas e relacionais a implementar para estabelecer interações significativas.

Estes três componentes afetam a qualidade global do curso e os seus objetivos, ou seja, melhorar e fortalecer a aptidão cultural, profissional e relacional dos estudantes com incapacidade intelectual para melhorar a qualidade da sua vida futura.

Apesar do aumento significativo do número de estudantes com incapacidade intelectual e outras formas de incapacidade e distúrbios de aprendizagem inscritos no ensino superior e universitário nos últimos anos (Lipka et al., 2020), os professores continuam a não ter as competências necessárias para enfrentar e gerir estas situações, uma vez que muitas vezes sentem uma inadequação geral e incapacidade de responder às necessidades destes estudantes ou dificuldade em estabelecer relações com eles. Isto pode levar à crença ingénuas de que a profissão docente no ensino superior e universitário não implica o dever de abordar também os casos de incapacidade cognitiva.

Assim, devemos começar a examinar a perceção de tais dificuldades para melhorar o nosso conhecimento do tema, definir alguns conceitos-chave, identificar estratégias de ensino eficazes e mudar crenças que aviltam e desvalorizam as pessoas. Nesta perspetiva, a diversidade humana é considerada essencial para o ensino superior e universitário e, como tal, deve estar no centro de qualquer abordagem ético-normativa

do bem-estar, visando uma ideia de qualidade de vida, ou seja, o conceito de "bem-estar" de Sen (1993).

Neste quadro, os conteúdos selecionados são uma parte central de um curso de formação básica que visa permitir aos professores gerir estudantes com incapacidade intelectual de uma forma cada vez mais adequada, bem como dominar estratégias de ensino eficazes e baseadas em provas (Horner et al., 2005; Katz et al., 2012).

Contextualização do tema

Um estudante com incapacidade intelectual inscrito na universidade pode não ser capaz de completar os seus estudos; portanto, estes estudantes devem ser observados para compreender tanto o seu potencial como os seus limites, a fim de evitar estabelecer expectativas irrealistas para eles e as suas famílias, o que pode levar a consequências mais negativas do que positivas. No entanto, o caminho empreendido a este respeito deve ser o do crescimento significativo, o que capacita o estudante a participar activamente na vida comunitária e a assumir papéis sociais valorizados. A construção de uma identidade positiva para os estudantes com incapacidade intelectual depende não só das suas características pessoais, mas também da imagem construída à sua volta por diferentes grupos sociais de referência. No nosso caso, se um professor considerar um aluno com incapacidade intelectual como indivíduo adequado para assistir às suas aulas, o resto da turma adotará a mesma percepção. Esta expectativa partilhada ajudará o aluno com incapacidade intelectual a reforçar a sua propensão para se comportar de uma forma consistente com a imagem que lhe é apresentada. Eles sentir-se-ão e comportar-se-ão como estudantes e não como 'pessoas diferentes' que precisam sempre de apoio e assistência.

Além disso, considerar uma pessoa com incapacidade intelectual como não autónoma e funcional para a manutenção do sistema de bem-estar estabelece um estereótipo de identidade (Moscovici, 1984) que afeta a construção individual da identidade do outro e reforça a distinção entre o que é a norma e o que se afasta dela.

Se os professores quiserem contrariar este estereótipo e promover uma atitude positiva, devem construir competências pessoais e conhecimentos sobre pessoas com identidade, bem como competências profissionais sobre estratégias de ensino eficazes para facilitar a sua aprendizagem e construção de relações.

Um documento de 2007 da Comissão Europeia intitulado *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education* examina em detalhe o estado da arte da situação do ensino na Europa, que pode ser claramente alargado a instituições superiores e universidades. Argumenta que se a profissão docente se inspirar nos valores da inclusão e da necessidade de alimentar o potencial de todos os estudantes, pode influenciar profundamente a sociedade e desempenhar um papel vital no avanço do potencial humano e na educação das gerações futuras. Define um quadro específico de competências para realizar uma ação tão complexa quanto fundamental (Comissão 2007, p. 14):

- identificar as necessidades específicas de cada indivíduo e abordando-as com uma vasta gama de estratégias de ensino;
- apoiar o desenvolvimento dos jovens para se tornarem totalmente autónomos ao longo das suas vidas;
- ajudar os jovens a adquirir as competências enumeradas no Quadro Europeu Comum de Referência sobre Competências;
- trabalhar em contextos multiculturais (incluindo a capacidade de compreender o valor da diversidade e o respeito pela diferença);
- colaborando estreitamente com colegas, famílias e a comunidade em geral; e
- aquisição, desenvolvimento e utilização de competências de gestão e funcionais.

Todos estes aspetos serão considerados nas secções seguintes. Centraremos-nos nas dificuldades de aprendizagem experimentadas pelos estudantes com incapacidade intelectual e analisaremos as metodologias educacionais a serem promovidas ao nível do ensino superior e universitário. O objetivo é alargar as capacidades de cada indivíduo, ou seja, o conjunto de recursos e oportunidades disponíveis para todos, bem como a capacidade de os utilizar de acordo com o valor atribuído (Sen, 1999). Esta visão é também apoiada pela



perspectiva da *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) (<https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>).

Conceitos específicos

Os conceitos-chave deste tópico são

1. as características de aprendizagem dos estudantes com incapacidade intelectual,
2. as estratégias de facilitação da aprendizagem ao nível do ensino superior e universitário e
3. as competências pessoais que os professores devem adquirir para gerir com sucesso situações de ensino complexas caracterizadas pela presença de alunos com incapacidade intelectual.

1. Características de aprendizagem dos estudantes com incapacidade intelectual

Pessoas com **DI** envolvidas em tarefas de aprendizagem de conteúdos, por vezes mesmo complexas, manifestam dificuldades que afetam todas as suas funções: atenção, memória de trabalho, memória a longo prazo, comunicação, compreensão, metacognição, motivação, auto-estima e perceção de auto-eficácia.

2. Estratégias de facilitação da aprendizagem ao nível do ensino superior e universitário

Relativamente às estratégias para promover a aprendizagem nos estudantes com incapacidade intelectual, a investigação levanta uma questão interessante: Os estudantes 'especiais' precisam de métodos 'especiais'? (Mitchell, 2012), ou os métodos que funcionam para alunos "especiais" não são substancialmente diferentes dos métodos que são eficazes para a maioria dos indivíduos? A maioria dos estudos concorda que, em geral, todos os alunos precisam de um 'bom ensino'. Se

analisarmos os resultados das principais meta-análises sobre estratégias de ensino para alunos com necessidades especiais (Hattie, 2009; Mitchell, 2012), vemos que as metodologias eficazes correspondem fortemente a modelos recorrentes em estudos fora do campo das necessidades especiais.

Entre tais metodologias, salientamos o seguinte:

- Estratégias cognitivo-comportamentais baseadas em modelos assistidos, que permitem aos estudantes aprender passo a passo através de feedback regular, concentrarem-se em informação relevante sem elementos que distraiam.
- Na primeira estratégia de colaboração, aprendizagem cooperativa, os estudantes trabalham em pequenos grupos e ajudam uns aos outros a realizar tarefas partilhadas, assumindo papéis específicos. Na segunda estratégia de colaboração, a tutoria por pares, alguns estudantes desempenham o papel de tutores para apoiar a aprendizagem dos seus pares, que assumem o papel de tutores.
- *As estratégias cognitivas e metacognitivas consistem em abordagens didáticas que visam fomentar a aquisição de conhecimentos, aptidões e competências, bem como ajudar os estudantes a organizar a informação para reduzir a sua complexidade e ligar novos conhecimentos com os conhecimentos existentes (sala de aula invertida, metacognição, auto-regulação, etc.).*
- Metodologias de descoberta orientada e de resolução de problemas em várias áreas disciplinares são utilizadas para promover a aprendizagem transferível e significativa
- Metodologias multissensoriais e abordagens tecnológicas ajudam a consolidar conceitos mais abstratos através da experiência perceptiva direta (DUA-CAST, ver tópico 5)..

- Estratégias tradicionais tais como instrução direta, ou seja, métodos de ensino orientados por professores que pretendem fornecer aos alunos instruções explícitas e orientadas, baseiam-se em aulas planeadas, avaliação frequente e feedback orientado eficaz.

Outro aspeto importante a considerar é a referência a outras línguas, tais como as não-verbais. Isto chama a atenção para a linguagem analógica que encurta distâncias através de gestos, postura, mímica, proxemia e métodos e é uma abordagem pedagógica que pode beneficiar tanto os estudantes como os próprios professores.

3. *As capacidades pessoais do professor para gerir com sucesso situações de ensino complexas caracterizadas pela presença de estudantes com incapacidade intelectual*

As competências pessoais de um professor implicam comunicação, tomada de decisões, negociação e implementação:

- A comunicação envolve linguagem verbal e não verbal (proxémica, macrocinesia e microcinesia).
- A tomada de decisões diz respeito à capacidade do professor para abordar problemas com sucesso e tomar decisões relevantes (resolução de problemas e tomada de decisões) em situações complexas, tais como as que envolvem alunos com necessidades especiais.
- A negociação implica a reconstrução de conteúdos através de transposição didática, bem como a utilização de mediadores didáticos (ativos, analógicos, icónicos e simbólicos).
- *A implementação diz respeito à gestão da "classe inclusiva", o que*

requer uma organização eficaz do tempo e das atividades.

Finalmente, espera-se que um professor exerça um forte autocontrolo na gestão de contextos potencialmente stressantes, assegurando ao mesmo tempo interações de qualidade com alunos com incapacidade intelectual. Estas competências devem, portanto, ser abordadas num curso básico de formação de professores. Como já foi mencionado, para adquirir competência inclusiva, os professores devem adotar uma certa mentalidade em relação a pessoas com incapacidade intelectual, grupos, instituições, questões, comportamentos e símbolos. Tal mentalidade incluiria abertura em relação a pessoas de outras origens funcionais, respeito pelas diferenças e uma atitude inclusiva.

Necessidades especiais para pessoas com incapacidade intelectual sobre o tema

As necessidades especiais dos estudantes com incapacidade intelectual em termos de aprendizagem dos temas abordados nas aulas universitárias dependem de várias questões associadas à sua incapacidade.

Primeiro, experimentam dificuldades em todos os aspetos da atenção e no exercício do controlo executivo (Pritchard et al., 2015). Estes aspetos envolvem tanto a capacidade de inibir todos os estímulos que são irrelevantes para a conclusão da tarefa de aprendizagem como, sobretudo, a capacidade de selecionar facetas da situação que possam ser úteis na resolução de um problema (seletividade). Outros aspetos problemáticos para estes estudantes incluem a estabilidade da atenção, o que permite manter a concentração numa tarefa ou atividade para lhes permitir realizá-la. Esta função, chamada atenção permanente, desempenha um papel fundamental na aprendizagem de conteúdos académicos e varia dependendo tanto do estudante individual com incapacidade intelectual como do tipo de tarefa a ser realizada. Dois outros aspetos de atenção que estes estudantes carecem significativamente são a capacidade de mudar rapidamente o seu foco em relação às exigências de uma tarefa (turno) e ter capacidade de atenção suficiente para lidar com diferentes situações que requerem foco.

Outra categoria de problemas para estes estudantes envolve a sua memória de trabalho. Este sistema cognitivo com capacidade limitada pode temporariamente reter e processar informação enquanto executam diferentes tarefas cognitivas. A memória de trabalho permite o acesso à informação armazenada para completar uma tarefa mental

e/ou para cumprir um objetivo definido. Depois de estudar extensivamente este sistema, Baddeley e os seus colaboradores (Baddeley, 1986, 1990, 2003a; 2003b; Baddeley & Hitch, 1974, 1994; Baddeley & Jarrold, 2007) introduziram um modelo constituído por vários componentes que ajudam a manter e processar tipos específicos de informação: o executivo central, o laço fonológico, o caderno visual-espacial e o tampão episódico. A investigação sobre os défices experimentados por indivíduos com incapacidade intelectual salientou problemas em todos os componentes com particular referência ao executivo central e ao laço fonológico.

Relativamente à memória a longo prazo, a memória explícita é mais afetada do que a memória implícita, cujas funções são mais bem preservadas. Em termos simples, os estudos geralmente concordam que as pessoas com incapacidade intelectual sofrem de dificuldades mais reconhecíveis em tarefas que requerem processos de recuperação de memória explícita (estratégias de memória) e que experimentam menos desafios em tarefas que requerem processos implícitos e relativamente automáticos.

Algumas dificuldades também envolvem capacidades de comunicação, na medida em que os estudantes com DI podem ser afetados por incapacidades de fala e linguagem.

Relativamente às funções intelectuais das pessoas com **DI**, a investigação quantitativa destacou o seu baixo QI, enquanto que os estudos qualitativos identificaram duas características principais do seu perfil cognitivo e psicológico: concretude e rigidez.

Em geral, os resultados da investigação revelam não só incapacidades e atrasos, mas também competências relativamente bem preservadas em algumas áreas. Apesar dos problemas associados à linguagem,

memória de trabalho verbal, memória explícita a longo prazo, capacidade de resolução de problemas e controlo emocional, as pessoas com incapacidade intelectual ainda possuem áreas bastante funcionais, tais como capacidade imitativa, linguagem receptiva, memória de trabalho visual-espacial e memória implícita a longo prazo. Todas estas condições favoráveis podem ser melhoradas e maximizadas quando é criado um ambiente inclusivo, a motivação é estimulada e são implementadas estratégias de ensino baseadas em provas. Um ambiente inclusivo é também propício à auto-perceção, um fator psicológico que condiciona a aprendizagem e os processos relacionados.

Daí,

- os estudantes com incapacidade intelectual devem receber planos individuais de educação que tracem os seus perfis e identifiquem os seus pontos fortes e fracos, sendo o primeiro utilizado como meio de estimular e compensar o segundo e
- O foco deve residir na sua capacidade de atenção para a tarefa, uma vez que os estudantes com incapacidade intelectual têm uma atenção seletiva limitada e apoiada. As aulas devem ser adequadas a curtos períodos de atenção e complementadas por períodos de atividade prática.

Tutoriais e trabalho colaborativo entre pares também são úteis.

Propostas metodológicas

De um ponto de vista metodológico, o professor inclusivo deve ajudar os estudantes com incapacidade intelectual a evitar a separação das suas vidas privadas e universitárias e criar oportunidades para ligar estas duas dimensões. Desta forma, as carreiras universitárias destes estudantes serão profundas, mesmo que no final não se formem. Para o conseguir, o professor deve agir em duas direções. Por um lado, o professor deve desenvolver contextos de aprendizagem adequados, selecionando conteúdos didáticos significativos a serem didaticamente transpostos, de modo a que as tarefas se ajustem às características dos estudantes. Por outro lado, o professor deve encorajar os estudantes com incapacidade intelectual a refletir sobre algumas questões chave: O que é que eu espero deste curso de estudo? Que benefícios eu obteria com a frequência deste curso? Haverá colaboração entre os alunos? Seria útil estudar com alguns colegas de turma? Quem é o professor com quem me dou mais bem? Que disciplina tenho mais dificuldade em frequentar? Sou cooperante? Participo ativamente na vida universitária e cidadina? Sinto-me incluído? Como será o trabalho futuro para mim? Estas escolhas educacionais e contextos de aprendizagem beneficiarão não só os estudantes com incapacidade intelectual mas também toda a comunidade universitária.

Em conclusão, considerando os elementos acima destacados, o curso deve abordar

1. princípios básicos sobre a aprendizagem dos estudantes com incapacidade intelectual
2. atenção, memória e funções executivas em pessoas com incapacidade intelectual
3. comunicação, compreensão e incapacidade intelectual

4. motivação, auto-estima e perceção de autoeficácia entre estudantes com incapacidade intelectual
5. reforço das competências pessoais e profissionais dos professores inclusivos
6. estratégias para promover uma aprendizagem significativa para estudantes com incapacidade intelectual

Com referência ao último ponto, fornecemos algumas estratégias pedagógicas inovadoras baseadas em provas para promover o desenvolvimento das capacidades didáticas dos professores:

- aprendizagem baseada em problemas (PBL)
- sala de aula invertida
- debates

Estas estratégias de ensino-aprendizagem podem ser integradas umas com as outras e adotadas em qualquer ambiente educativo. Seguindo a abordagem DUA, estas estratégias devem ser adaptadas às necessidades especiais identificadas no parágrafo anterior (por exemplo, apoio individual na atividade de autoestudo, adaptação de materiais didáticos tais como vídeos, mapas conceptuais, decomposição dos problemas em sub-problemas, etc.).

A metodologia Aprendizagem baseada em problemas (**PBL**) consiste em aulas baseadas em problemas e está organizada no esquema seguinte:

Fase de preparação	1. O professor estabelece objetivos e constrói um problema, assegurando que este seja <ul style="list-style-type: none">● centrado em conteúdos adequados ao desenvolvimento cultural e/ou profissional dos estudantes;
---------------------------	---



	<ul style="list-style-type: none">● suficientemente complexo para os conhecimentos existentes dos estudantes (nem demasiado simples nem demasiado complicado);● breve, bem estruturado e formulado de forma concreta e● aberto a diferentes estratégias e estilos de aprendizagem e ensino. <p>2. O professor prepara-se para desempenhar um papel de tutor/facilitador.</p> <p>3. O professor prepara uma lista de recursos bibliográficos (da biblioteca ou em linha) para sugerir aos alunos o seu estudo independente.</p> <p>4. O professor estabelece estratégias de avaliação e assegura a sua conformidade com objetivos de ensino/aprendizagem previamente estabelecidos.</p> <p>5. O professor prevê possíveis pontos críticos.</p>
Fase inicial	<p>1. O professor explica as características do PBL, clarifica o procedimento dos "sete passos" e descreve claramente os objetivos a alcançar.</p> <p>2. O professor prepara o ambiente da sala de aula para atividades em pequenos grupos (6-8 alunos, se possível) dentro dos quais o professor identifica um moderador e uma secretária.</p>



	<p>3. O professor explica o seu papel como tutor/facilitador, o que substitui o papel tradicional de um perito disciplinar que fornece informações através de palestras.</p>
Fase de aplicação	<p>1. Na primeira reunião (cerca de duas horas), o professor introduz o problema recorrendo a apoios para orientar os alunos nas primeiras cinco fases da investigação:</p> <ul style="list-style-type: none">● Esclarecer termos e conceitos pouco claros ou pouco familiares (passo 1)● Definir o problema (passo 2).● Analisar o problema (passo 3).● Fazer uma lista sistemática de explicações derivadas do passo 3 (passo 4).● Formular os resultados da aprendizagem (passo 5). <p>2. O professor/tutor preocupa-se em reforçar a contribuição de cada membro dentro dos seus grupos, destacando diferentes perspetivas para criar situações de conflito sociocognitivo que aumentem a motivação dos estudantes para o estudo independente.</p> <p>3. No final da reunião, os estudantes aprofundam autonomamente os seus conhecimentos para poderem testar as hipóteses que formularam, utilizando as sugestões bibliográficas do professor/tutor (passo 6). A duração da fase de estudo autodirigida pode variar (geralmente de três a sete dias).</p>



Revisão	<ol style="list-style-type: none">1. Após a fase de estudo autodirigido, é realizada uma revisão coletiva por pares, na qual os estudantes discutem e partilham os seus conhecimentos adquiridos independentemente.2. Uma segunda reunião, com a duração aproximada de uma hora, é realizada para sintetizar e avaliar as informações adicionais dos estudantes adquiridas através do estudo independente (passo 7).3. O professor supervisiona a evolução dos resultados da aprendizagem e promove estratégias de autoestudo e autoavaliação.
Avaliação	<ol style="list-style-type: none">1. The teacher develops tasks to assess the knowledge and skills involved in the problems they have formulated.2. The teacher describes students' behaviour in terms of their<ul style="list-style-type: none">● competências de trabalho em equipa,● capacidade de formular estratégias de resolução de problemas e● capacidade de aplicar os conhecimentos existentes aos problemas para os compreender melhor.3. O professor certifica o nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos.

A metodologia da **sala de aula invertida** consiste em duas fases principais. Primeiro, os alunos estudam de forma autónoma os materiais

vídeo fornecidos pelo professor. Em segundo lugar, a turma discute e aprofunda o seu conhecimento de aspetos chave do tema e dos seus pontos mais controversos. O esquema seguinte descreve a organização do trabalho:

<p>Fase de preparação</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os objetivos da aula são desenvolvidos. 2. São fornecidas atividades e materiais (em formato papel ou digital) para ativar pré-conceitos e apresentar e explicar os tópicos da lição. Os alunos participam autonomamente nas atividades propostas e estudam os materiais antes da aula presencial. 3. São esperados pontos críticos.
<p>Fase inicial</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os objetivos da aula são explicados. 2. O ambiente da sala de aula (sala de aula e recursos digitais) é organizado para a apresentação dos materiais que os alunos estudaram em casa. 3. É realizado um primeiro reconhecimento (através de atividades dedicadas ao objetivo) para identificar os pré-conceitos dos alunos e expressar quaisquer dúvidas ou críticas sobre o tema da aula.
<p>Fase de aplicação</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os conceitos-chave do conteúdo disciplinar da aula (já identificados nos materiais examinados em casa) são partilhados através de discussões plenárias.



	<ol style="list-style-type: none">2. Os alunos conduzem, entre os seus pares, atividades aprofundadas (como a resolução de problemas, discussões e exercícios estruturados) que os obrigam a utilizar competências cognitivas superiores aplicadas ao conteúdo disciplinar da aula.3. É dado feedback sobre as atividades, discutidas questões críticas e esclarecidas quaisquer dúvidas.
Revisão	<ol style="list-style-type: none">1. Sob a orientação do professor, os alunos efetuam uma revisão final dos principais conteúdos da aula.2. São organizadas sessões de reflexão para avaliar a eficácia das estratégias adoptadas na gestão das várias atividades.3. Os alunos são aconselhados a autoavaliarem-se com base nos objetivos explicados no início da aula.
Avaliação	<ol style="list-style-type: none">1. O professor cria tarefas para avaliar os conhecimentos e competências envolvidos nos tópicos discutidos.2. O professor identifica os descritores do comportamento dos alunos associados aos seus<ul style="list-style-type: none">· autonomia no processo de aprendizagem à distância,· capacidade crítica de processamento e· capacidades metacognitivas.3. O professor certifica o nível de competências adquiridas pelos alunos.

O **debate** é uma estratégia didática que consiste num intercâmbio comunicativo orientado por regras entre duas equipas ('a favor' e 'contra') que se enfrentam sobre um tema a ser discutido, desenvolvido, argumentado e defendido.

Fase de preparação	<ol style="list-style-type: none">1. O professor explica claramente os objetivos a alcançar, as características do debate e as regras a seguir.2. O professor apresenta brevemente o tema que os alunos irão discutir.3. O professor apresentará também os materiais (por exemplo, livros, recursos em linha, etc.) que os alunos podem consultar para fundamentar os seus argumentos.
Fase inicial	<ol style="list-style-type: none">1. O professor reitera os objetivos e, através de uma 'chuva de ideias', tenta perceber quais são os conhecimentos dos alunos sobre o tema selecionado.2. O professor divide os alunos em equipas - "a favor" e "contra" - para deliberarem sobre a questão chave definida na fase de preparação.3. A sala de aula é organizada de modo a que os dois grupos possam interagir separadamente um do



	<p>outro e consultar as fontes relevantes.</p>
Fase de aplicação	<p>Primeiro, o professor apoia os dois grupos individualmente para que todos os membros do grupo possam</p> <ol style="list-style-type: none">1. interagir uns com os outros,2. utilizar corretamente as fontes de que necessitam para construir os argumentos do seu grupo e3. refletir sobre as suas afirmações. <p>Posteriormente, o professor facilita a discussão, assegurando que os dois grupos</p> <ol style="list-style-type: none">1. mostrem provas empíricas que suportem as suas teses2. utilizem diferentes estratégias argumentativas e comunicativas.
Revisão	<p>No fim do debate, o professor:</p> <ol style="list-style-type: none">1. reflete com os estudantes sobre os elementos essenciais que emergem dos seus respetivos argumentos2. controla a forma como os estudantes modificaram os seus pré-conceitos e avalia os seus resultados de aprendizagem.

Avaliação	<ol style="list-style-type: none">1. O professor cria tarefas para avaliar os conhecimentos e competências envolvidos no tópico de discussão.2. O professor desenvolve descritores dos comportamentos dos alunos associados à sua capacidade de<ul style="list-style-type: none">● argumentar/justificar as suas posições,● analisar criticamente a questão em análise e● apoiar um intercâmbio comunicativo.3. O professor certifica o nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos.
------------------	---

Com referência ao desenvolvimento por parte dos professores das suas competências de avaliação, propomos um grupo focal organizado em torno de quatro questões principais que visam definir o objetivo da avaliação, os tipos de testes de avaliação, os critérios de avaliação, os descritores do comportamento dos alunos e a escala de avaliação adoptada. Isto incluirá adaptações ao processo de avaliação, tais como a utilização de dispositivos de apoio, a atribuição de tempo extra para responder ao teste e a adaptação do teste de acordo com as necessidades especiais dos estudantes com incapacidade intelectual.

As quatro perguntas são as seguintes:

1. Como é que a disciplina que ensina influencia a forma como avalia?
2. Que prática de avaliação adota?
3. Quais são os seus principais objetivos de avaliação?

4. Quais são as principais críticas que apresenta relativamente às práticas de avaliação?

Referências sobre o tema

- Baddeley A.D. (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon Press. (Tr. it. 1990. *La memoria di lavoro*. Cortina, Milano).
- Baddeley A.D. (1990). *Human memory*. Theory and practice. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. (Tr. it 1992. *La memoria umana*. Bologna: Il Mulino).
- Baddeley A. (2003a). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189–208.
- Baddeley A. (2003b). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews. Neuroscience*, 4(10), 829–839.
- Baddeley, A.D., Hitch, G.J. (1974). Working memory. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press (pp. 47–90).
- Baddeley A. D., Hitch G. J. (1994). Developments in the concept of workingmemory. *Neuropsychology*, 8(4), 485–493.
- Baddeley A., Jarrold C. (2007). Working memory and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(12), 925–931.
- Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. *Improving the Quality of Teacher Education*, Brussels (3.8.2007), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392> .
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

- Horner R. H., Carr E. G., Halle J., McGee G., Odom S., Wolery M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165–179.
- Lipka O., Khouri M., Shecter-Lerner M. (2020). University faculty attitudes and knowledge about learning disabilities. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 982–996 doi.org/10.1080/07294360.2019.1695750.
- Miranda J. P. (2012). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14–25.
- Mitchell D. (2012). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. 2nd edition. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9–30.
- Moscovici S (1984). The Phenomenon of Social Representation. In R. Farr and S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pritchard A. E., Kalback S., McCurdy M., Capone G. T. (2015). Executive functions among youth with Down Syndrome and co-existing neurobehavioral disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(12), 1130–1141.
- Sen, A.K. (1993), Capability and well-being. In M.C. Nussbaum e A.K. Sen (Eds.), *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Watson, Sue. (2021, July 31). A List of Accommodations to Support Student Success. Retrieved from



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

<https://www.thoughtco.com/accommodations-to-support-student-success-3110984>.

Glossário

A tutoria de pares: Significa "apoio mútuo" e deriva da tradição de aprendizagem colaborativa, que hoje em dia assume grande importância particularmente dentro de "ambientes de aprendizagem". Tem as suas raízes na tradição do século XIX de mentores e ensino mútuo, mas também no conhecimento de senso comum de que ajudar as interações entre pares pode ser útil ao nível educacional. Isto é verdade, como a investigação recente confirmou, não só devido aos benefícios recebidos pelos pares ajudados, mas também devido ao enriquecimento em termos de mestria e consciência que advém para o companheiro mais experiente.

Ambiente de aprendizagem: Conceito construtivista que indica um conjunto de meios - conceptuais, psicológicos e sociais (mesmo antes tecnológicos e instrumentais) - adequados para facilitar a ocorrência de processos de aprendizagem através de experiências autênticas, formas de resolução de problemas, atividades colaborativas com visões multiperspetivas do aspeto estudado.

Aprendizagem cooperativa: É um método de ensino-aprendizagem que aplica técnicas particulares ao trabalho em grupo com vista à aquisição de conhecimentos, competências ou atitudes. Um aspeto central da aprendizagem cooperativa é o conceito de interdependência positiva, ou seja, a perceção de estar ligado a outros de tal forma que o indivíduo não pode ter sucesso sem fazer grupo (e vice-versa). O método toma a forma de uma pluralidade de metodologias e técnicas de organização de atividades, em que os alunos trabalham em pequenos grupos, respeitando os papéis atribuídos pelo professor e assumindo a responsabilidade de resposta no que diz respeito ao objetivo da tarefa.

Avaliação formativa: Forma de verificação realizada em itinere, tal como no decurso de uma explicação, que se destina a fazer um balanço ou reorientar o aprendente para o objetivo final.

Avaliação sumativa: Uma avaliação final que tem a função de certificar a aprendizagem e atribuir um juízo de mérito, geralmente numa base numérica.

Bloco de esboço visual-espacial: Diz respeito ao armazenamento e processamento de informação visual e espacial, bem como de imagens mentais.

Buffer episódico: Subsistema que liga informações de diferentes domínios para formar unidades integradas e coerentes a partir da informação visual, espacial e verbal disponível de acordo com uma ordem cronológica (a memória de uma história ou cena de filme).

Cinesia: Um ramo da semiótica que analisa os gestos humanos entendidos como uma forma de significação. Divide-se em microcinesia e macrocinesia. A microcinesia diz respeito aos comportamentos "micro", particularmente os do rosto (expressões faciais, comportamento visual, particularmente o olhar). A macrocinesia diz respeito à postura e aos gestos como elementos indicativos de estatuto, atitudes em relação a si próprio e feedback na comunicação interpessoal.

Circuito fonológico: Mantém, a curto prazo, informação acústico-verbal. Caracteriza-se por uma loja fonológica e por um processo de "ensaio" (repetição subvocal) que serve para manter a informação na loja fonológica "ativa".

Concretude: Incapacidade de alcançar o pensamento abstrato. Em termos piagetianos, incapacidade de passar a fase de operações concretas.

Executivo central: É um sistema flexível para controlar e regular os processos cognitivos exigidos pela situação. Liga informações de diferentes fontes em episódios coerentes, coordena subsistemas (os chamados "sistemas escravos"), direciona seletivamente os recursos atencionais disponíveis.

Feedback: Dar retorno de informação que um sujeito ou sistema recebe como resultado de uma ação. O feedback serve o sujeito ou sistema para fazer os ajustes apropriados de acordo com um objetivo ou limiar que não deve ser ultrapassado. Na educação, está associado ao conceito de avaliação formativa. A gestão do feedback é considerada essencial tanto quando o professor comunica instruções precisas ao aluno sobre como melhorar um comportamento ou desempenho, como quando o professor acomoda a dificuldade expressa pelo aluno. Segundo Hattie (2009), um bom feedback deve ter as três características seguintes: deve fazer o aluno compreender o ponto em que chegou, deve lembrar-lhe o objetivo a alcançar, e deve mostrar-lhe que passo deve dar para avançar em direção a ele.

Instrução direta: Esta é uma abordagem que data dos anos 70 e se baseia numa conceção bem planeada, pequenos avanços na aprendizagem e tarefas de ensino pré-definidas; é caracterizada por uma forte interação orientada. Subjacente a ela está a ideia de que deixar demasiado espaço ao aluno consolida os seus conceitos errados e práticas cognitivas; o aluno deve, portanto, ser guiado com instruções muito claras; existe apenas uma sequência, todos os alunos recebem instruções de trabalho ao mesmo tempo, todos os materiais são organizados numa ordem lógica. As referências e ligações cruzadas de uma passagem para outra são fortes, bem estruturadas e devem ser claras para todos os alunos. Acredita-se que mesmo os sujeitos com maior dificuldade podem, se guiados, seguir o mesmo caminho.

Memória de trabalho: Na abordagem cognitivista, um sistema que realiza importantes atividades mentais de integração, coordenação e manipulação da informação recebida. Estas atividades, habilitadas e governadas pelo executivo central, estão divididas em duas linhas de processos independentes, relativos à informação verbal e visual-espacial. A memória de trabalho constitui a parte ativa do sistema de memória e está intimamente relacionada com a atenção e a consciência. Na sua forma atual, é constituída por quatro subsistemas independentes.

Plano Educativo Individualizado: É elaborado por professores de apoio e curricular, em consulta com os profissionais de saúde e a família. Descreve as intervenções mutuamente integradas e equilibradas preparadas para o aluno com deficiência, com o objetivo de concretizar o direito à educação, instrução e inclusão escolar. Tais escolhas educativas têm em conta a diversidade como qualidade e não como um défice.

Proxémica: Uma disciplina que estuda a posição entre corpos e as distâncias entre pessoas durante a comunicação, bem como a forma como os espaços e as distâncias das pessoas entre si e também em relação ao ajustamento de objetos.

Resolução de problemas: Diz respeito a todas as situações em que o sujeito sente um hiato entre a situação real e uma situação desejada e a mente é ativada para o ultrapassar. O interesse em aprender como solução de problemas tem sido central tanto para as tradições de Dewey como Gestalt, dando também origem a orientações educativas baseadas na aprendizagem por descoberta ou intuitiva. Atualmente, a resolução de problemas recebe muita atenção no debate internacional: a capacidade de resolver problemas é considerada entre as principais competências e aptidões para a vida.

Rigidez: Incapacidade de alargar um conhecimento a outras situações que não a de aquisição, ou seja, de se adaptar à mutabilidade da realidade.

Recursos

Videoconferências/tutoriais/aulas disponíveis online:

Construção de percursos de aprendizagem abertos:
<https://www.youtube.com/watch?v=X2nwE3fakHk>. Neste vídeo, apresentamos um exemplo de como os cursos de formação são concebidos utilizando conteúdos disponíveis online.

Abordagem de ensino invertida à aprendizagem baseada em casos:
<https://www.youtube.com/watch?v=w6lfuc9IAH8>

Aprendizagem baseada em problemas:
<https://www.youtube.com/watch?v=-1TTglZVVDU>

Estratégias de aprendizagem colaborativa:
https://www.youtube.com/watch?v=vjK_Sc5utsk

Métodos de ensino e identificação eficazes:
<https://www.mentalhelp.net/intellectual-disabilities/effective-teaching-methods/>

Estratégias de ensino inclusivas: <https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/building-inclusive-classrooms/inclusive-teaching-strategies#:~:text=Inclusive%20teaching%20strategies%20refer%20to,which%20students%20feel%20equivalentemente%20valued>

Sirem Società Italiana Ricerca Educazione Mediale, Metodologie didattiche innovative e utilizzo di tecnologie nella didattica:
<https://youtu.be/h6VKMyEv35A>

Le basi metacognitive dell'apprendimento. Videolezione di Rossana De Beni – 1ª parte: <https://youtu.be/DfQak4FWpVA>

Harry Kanasa - Griffith University, Queensland, Austrália, Collaborative learning strategies: https://youtu.be/vjK_Sc5utsk

Apresentação pelo Departamento de Fundações da Educação em Residência do Dr. Robert A. Slavin, intitulado "Aprendizagem Cooperativa": Making Groupwork Work", apresentada a 26 de Abril no Oliver Hall: <https://youtu.be/agTGdOZ6PsE>

Ferramentas

Algumas ideias: protocolos de observação a fornecer aos professores e orientações sobre procedimentos para a adaptação do currículo da disciplina de um professor utilizando os princípios do DUA e para a organização de atividades de avaliação.

Vídeos sobre estratégias de facilitação da aprendizagem que também podem ser implementadas no ensino superior e na universidade:
<https://epale.ec.europa.eu/en/blog/facilitating-access-education-adults-intellectual-disabilities-why-fully-inclusive-models-work> (inglês)

Orientação de Leitura para Estudantes com incapacidade Intelectual
<https://www.youtube.com/watch?v=ePdeV6v5FHg> (inglês)

Incapacidade Intelectual - Ensino Inclusivo - ADCET: Discussões ajustadas durante 2014 destacaram os desafios que os estudantes com uma deficiência intelectual podem enfrentar a nível universitário.
<https://www.adcet.edu.au/inclusive-teaching/specific-disabilities/intellectual-disability> (inglês)

Artigo descrevendo as melhores práticas baseadas na investigação que sugerem como adaptar videoclips existentes com conteúdo académico: Evmenova, A. S., & Behrmann, M. M. (2011). Estratégias baseadas no ensino de conteúdos a estudantes com incapacidades intelectuais: Vídeos adaptados. *Educação e Formação em Autismo e Deficiências do Desenvolvimento*, 315-325. (inglês, acesso aberto)

Dicas

Para além das sugestões já mencionadas nos pontos anteriores, discutimos a utilidade de uma utilização funcional das TIC.

As TIC são um recurso importante para estudantes e universidades para apoiar aulas e promover a inclusão e o acesso de estudantes com incapacidade intelectual a atividades e materiais didáticos.

Novas abordagens tecnológicas:

<http://crea-sansebastiano.org/IT/articolo.php?id=210&t=nuovi-approcci-tecnologici-a-sostegno-dell-accessibilita-della-comunita-per-persone-con-disabilita-intellettive-e-cognitive> (inglês)

Dicas práticas de ensino para professores de educação especial:

<https://therapytravelers.com/strategies-teaching-students-intellectual-disabilities/> (inglês)

Textos, eventos ou sites importantes a incluir como material de interesse.

Kubiak, J. (2015). How students with intellectual disabilities experience learning in one Irish university. *Irish Educational Studies*, 34(2), 125–143. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1025532>

Moore, E. J., & Schelling, A. (2015). Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(2), 130–148: https://trace.tennessee.edu/utk_theopubs/15/

Let's Talk About Intellectual Disabilities: Loretta Claiborne at TEDxMidAtlantic – YouTube:

https://www.youtube.com/watch?v=0XXqr_ZSsMg (English)

Teaching Students with Intellectual Disabilities /Developmental Disabilities College Ready Skills: <https://www.youtube.com/watch?v=FDGt9hek8J0&t=4306s> (English)

Six Myths About People With Intellectual Disabilities - YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=6SJvvA4619Q> (English)

Ligações

- Instrução de literacia para estudantes com incapacidades intelectuais e de desenvolvimento:
<https://milnepublishing.geneseo.edu/steps-to-success/chapter/9-literacy-instruction-for-students-with-intellectual-and-developmental-disabilities/> (inglês)
- Incapacidade intelectual e distúrbio de linguagem and language:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5801738/> (inglês)
- Os efeitos de uma intervenção de compreensão auditiva assistida por computador na comunicação generalizada dos estudantes com distúrbio do espectro do autismo e incapacidade intelectual:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0162643419832976> (inglês)
- Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. Melhorar a Qualidade da Formação de Professores, Bruxelas, 3.8.2007:
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392> (inglês)
- Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows, 9, 5–15:
<https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol1/iss1/3/> (inglês)
- Debate:
<http://heart-of-europe.org/> (inglês)
<https://hilt.harvard.edu/news-and-events/events/debate-as-pedagogy-practices-tools-and-examples-from-harvard-faculty/> (inglês)
- Yang, C. H., & Rusli, E. (2012). Using debate as a pedagogical tool in enhancing pre-service teachers learning and critical thinking. *Journal of International Education Research (JIER)*, 8(2), 135–14

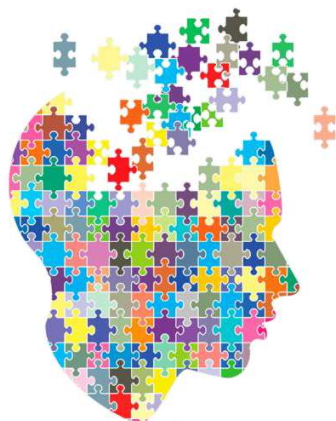
<https://www.researchgate.net/publication/298909772> Using Debate As A Pedagogical Tool In Enhancing Pre-Service Teachers Learning And Critical Thinking

- Bohning, K. (2000). Curricular and instructional adaptations for special needs students in the general education setting.
<https://scholarworks.uni.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1373&context=grp#:~:text=Curricular%20adaptations%20are%20defined%20as,Udvari%2DSolner%2C%201992> (inglês)
- Algahtani, F. (2017). Teaching students with intellectual disabilities: Constructivism or behaviorism?. Educational Research and Reviews, 12(21), 1031-1035.
<https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/118EAB166524.pdf> (inglês)
- Ensino de educação especial:
<http://www.projectidealonline.org/v/teach-special-education/> (inglês)
- Novo programa universitário para estudantes com incapacidades intelectuais:
<https://www.youtube.com/watch?v=cYY2zQFVhA8> (inglês)
- Matthew Williams (TEDxVancouver), How much do you know about intellectual disabilities?
<https://www.youtube.com/watch?v=BURbLmQL1BE> (inglês)
- International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF):
<https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health> (inglês)
- Cognição incorporada:
<https://www.youtube.com/watch?v=HW0JnjgCO3o> (inglês)



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 9

Inteligência emocional e gestão da emoção



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introdução

A Associação Americana sobre Incapacidade Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD) fornece a seguinte definição para uma incapacidade intelectual:

“Uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, que abrange muitas competências sociais e práticas quotidianas. Esta incapacidade tem a sua origem antes dos 18 anos de idade”. (AAIDD)

O funcionamento intelectual refere-se a capacidades gerais como a aprendizagem, o raciocínio, a resolução de problemas, enquanto o comportamento adaptativo é o conjunto de competências conceptuais, sociais e práticas que são aprendidas e realizadas pelas pessoas na sua vida quotidiana. Uma componente importante é a das aptidões sociais.

Muitas vezes restringimos a inteligência ao quociente de inteligência (QI), baseado unicamente no pensamento abstrato. A inteligência em si mesma, contudo, não se limita apenas ao pensamento abstrato ou à resolução de problemas, mas é também expressa em termos de inteligência emocional. A inteligência emocional faz parte de um conceito mais amplo: a inteligência social.

Os estudantes com incapacidades intelectuais requerem um enfoque não só nas suas necessidades emocionais cognitivas, mas também na sua inteligência emocional e no seu nível de desenvolvimento emocional. Estes dois últimos fatores irão, por sua vez, influenciar o desempenho cognitivo e a aprendizagem dos estudantes.

Estudos têm demonstrado que as pessoas com incapacidades intelectuais lutam frequentemente com comportamentos adaptativos, mais especificamente com competências sociais e emocionais. Isto

pode levar a um comportamento problemático ou mesmo agressivo para com a família e os prestadores de cuidados. Acima de tudo, as pessoas com incapacidades intelectuais correm maior risco de apresentar um comportamento desafiador (Zijlmans, Embregts, Gerits, Bosman & Derksen, 2011).

Outro problema que pode surgir é que os estudantes com incapacidades intelectuais estão frequentemente a ser sub ou sobrestimados, o que pode levar a um desajuste entre as expectativas dos professores e a capacidade do estudante. A tensão na relação entre professor e aluno pode posteriormente surgir, com a possibilidade de mostrar um comportamento problemático devido a uma tolerância reduzida ou frustração. Isto pode, como resultado, levar a expectativas negativas por parte do professor, criando um ciclo vicioso negativo.

Por último, mas não menos importante, existe uma relação entre o nível de inteligência emocional de alguém e o seu sucesso académico: níveis mais elevados de inteligência emocional são mostrados para levar a um maior sucesso académico. (Ferando et al., 2010; Swanepoel & Brits, 2017)

A fim de compreender este comportamento, é importante ter conhecimentos suficientes sobre a inteligência emocional dos estudantes com incapacidade intelectual. Além disso, a investigação demonstrou que a inteligência emocional pode ser influenciada por múltiplos fatores, implicando que os professores podem treinar a sua própria inteligência emocional e assim influenciar a inteligência emocional dos seus alunos, resultando possivelmente numa melhor relação com os alunos.

Depois de analisar este artigo:



- Adquirirá conhecimentos sobre o conceito de inteligência emocional e conceitos intimamente ligados à inteligência emocional
- Terá conhecimentos sobre as características específicas da inteligência emocional em estudantes com incapacidades intelectuais
- Obterá uma visão do seu próprio nível de inteligência emocional
- Obterá uma percepção de como as suas próprias emoções e a inteligência emocional têm influência na relação com os seus alunos, especialmente com alunos com incapacidade intelectual

Contextualização do tema

O conceito de inteligência emocional não é novo e muitas pessoas tendem a ter uma "sensação natural" de compreender o que realmente significa. O conceito de inteligência emocional tem merecido cada vez mais atenção ao longo das últimas décadas. Uma explicação possível para este interesse e atenção acrescidos é que tem o potencial de explicar as diferenças existentes entre indivíduos (Van Heck & Brenda, 2010). Não existe, contudo, uma única definição conceptual: existem múltiplas definições que descrevem o conceito de inteligência emocional, cada uma delas com características específicas. Será fornecida uma breve panorâmica destas diferentes definições e conceptualizações de inteligência emocional.

Em suma, podemos fazer uma distinção entre duas grandes tendências dentro das diferentes formas de definir a inteligência emocional. A primeira forma é operacionalizar a inteligência emocional como uma capacidade (= modelos de capacidade). A segunda forma é defini-la como uma mistura de vários traços (= modelos mistos).

Uma das primeiras definições revolucionárias de inteligência emocional foi formulada por Salovey e Mayer (1990). De acordo com a sua definição, a inteligência emocional é uma competência e faz parte da inteligência social. De acordo com Salovey & Mayer, a inteligência emocional consiste em três componentes:

1. a capacidade de controlar as próprias emoções e as dos outros
2. discriminar entre eles
3. utilizar a informação para orientar o pensamento e as ações (1990, p 433).

Outra definição de inteligência emocional é a que foi formulada por Bar-On (1997), afirmando que a inteligência emocional é um conjunto de competências não cognitivas necessárias para lidar com as exigências

ambientais. Mais tarde, Petrides & Furnham definiu a inteligência emocional como percepções relacionadas com as emoções e parte da hierarquia da personalidade (2001). Estas definições estão mais em consonância com a tendência de definir a inteligência emocional como um traço de personalidade (modelos mistos).

Apesar de existirem diferenças nas formas de encarar o conceito de inteligência emocional, dependendo de uma visão de traço ou capacidade, ambas enfatizam a regulação emocional como um núcleo da inteligência emocional (Van Heck & Brenda, 2010). Além disso, ambos tendem a correlacionar-se com o funcionamento social e, portanto, também com as relações sociais (ref.). Por exemplo, a inteligência emocional está ligada a um comportamento socialmente mais apropriado e está também ligada a um comportamento mais social nas crianças e a um comportamento adaptativo nos adultos.

Independentemente dos diferentes acentos em ambos os modelos, partilham a ideia de que, para além do QI e das capacidades cognitivas, as capacidades emocionais são também importantes para experimentar o sucesso na vida. O conceito de inteligência emocional refere-se assim a um conjunto de competências, que são formadas através do desenvolvimento socioemocional das pessoas com incapacidades intelectuais. A abordagem dinâmica de desenvolvimento oferece um quadro para compreender o desenvolvimento emocional. Segundo Dosen (2005), o desenvolvimento emocional faz parte do desenvolvimento da personalidade e podem distinguir-se quatro dimensões diferentes: a dimensão biológica, a dimensão psíquica, a dimensão social e a dimensão do desenvolvimento.

Estas dimensões estão todas inter-relacionadas e influenciam-se umas às outras. O desenvolvimento da personalidade é o resultado destes quatro diferentes aspetos. As crianças com incapacidades intelectuais passam

pelas mesmas fases de desenvolvimento, mas de uma forma ligeiramente diferente: a velocidade de desenvolvimento pode variar ou podem ter um tipo de crescimento diferente, em comparação com pessoas sem incapacidades intelectuais. É por isso que é de grande importância avaliar sempre o nível de desenvolvimento emocional do aluno com incapacidade intelectual, a fim de garantir que a dinâmica correta possa existir na relação entre professor e aluno. Além disso, é demonstrado que o nível de DE está entre os preditores mais importantes para comportamentos desafiantes e agressivos entre as pessoas com incapacidade intelectual (Sappok 2013).

Outra teoria que discute o conceito de inteligência emocional é a teoria de Gardner sobre as inteligências múltiplas (1983). Nesta teoria, Gardner afirma que não existe uma única forma de inteligência, mas que existem múltiplas formas de inteligência. Ele descreveu o conceito de inteligência como o potencial de uma pessoa, que pode ser influenciado por vários fatores, tais como a cultura.

Os diferentes tipos de inteligência distinguem-se da seguinte forma: Inteligência linguística; Inteligência lógica - matemática; Inteligência espacial; Inteligência musical; Inteligência corpórea - cinestésica; Inteligência naturalista e última porca botânica: Inteligência pessoal, que inclui sentimentos interpessoais (compreensão das emoções e sentimentos de outras pessoas) e inteligência intrapessoal, ou seja, a compreensão das próprias emoções e sentimentos. Embora Gardner entenda estes dois últimos como dois conceitos diferentes, não podem ser compreendidos e interpretados separadamente. O mesmo se aplica a todos os conceitos. Gardner considera-os diferentes, mas não podem funcionar separadamente um do outro. Isto também tem implicações para a sala de aula e práticas de ensino: todos os tipos de inteligência precisam de atenção para que alguém os desenvolva plenamente. Nenhum indivíduo tem a mesma capacidade nas diferentes inteligências. Isto faz com que diferentes aprendentes tenham estilos de

aprendizagem diferentes. Como professor, é importante adquirir conhecimentos sobre estes estilos de aprendizagem e, tanto quanto possível, adaptar-se a eles.

Por último, o conceito de inteligência emocional está ligado a vários conceitos de qualidade de vida, tais como a capacidade de lidar com o stress ou um sentimento de autoeficácia (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002). Não só a inteligência emocional é importante para a saúde mental, como foi encontrada uma ligação entre a inteligência emocional e a saúde física. Por exemplo, as pessoas que tendem a ter uma pontuação baixa na inteligência emocional podem experimentar mais queixas cardiovasculares (Salovey, 2001). Da mesma forma, as pessoas que tendem a ter mais atenção às suas próprias emoções mostram diferentes níveis de cortisol e tensão arterial. (Salovey et al., 1995).

O desenvolvimento das capacidades de inteligência emocional começa cedo na fase de desenvolvimento de uma criança. Ao interagir com os pais e talvez mesmo com os irmãos, as crianças aprendem a reconhecer as suas emoções, respeitá-las e adaptá-las a uma determinada situação social. As primeiras experiências de vida são muito importantes para o desenvolvimento da inteligência emocional (Kothari, Skuse, Wakefield & Micali, 2013).

Conceitos específicos

Alguns conceitos estão intimamente ligados ao tema da inteligência emocional. Nesta secção, discutimo-los brevemente e descobrimos como estão relacionados com a inteligência emocional.

- **A Regulação das emoções** foi definida por Eisenberg & Spinrad como

“o processo de iniciação, evitando, inibindo, mantendo ou modulando a forma de ocorrência, intensidade ou duração dos estados de sentimento internos, processos fisiológicos, atenção, estados motivacionais, e/ou os concomitantes comportamentais da emoção ao serviço da realização da adaptação biológica ou social relacionada com o afeto ou da realização de objetivos individuais” (2004, p.33).

Ao crescerem, as crianças aprendem a utilizar estratégias para controlar as suas emoções e também a forma de regular a expressão das suas emoções. Isto é de grande significado, porque é necessário se quiserem atingir um determinado objetivo (Cole et al., 2004). As crianças ficam a regular melhor as suas próprias emoções e, como consequência, as competências para manter e melhorar as suas relações sociais, é um processo chamado regulação socioemocional.

- **Emoções:** Apesar de haver consenso sobre o facto de existirem diferentes tipos de emoções - emoções básicas (diversão, medo, raiva e interesse social) e emoções mais elaboradas (tristeza, amor, empatia, medo do fracasso) - foram propostos diferentes modelos para as definir. As emoções básicas estão presentes no nascimento, mas as emoções mais elaboradas surgem quando se passa pelo

processo de desenvolvimento emocional e pelo processo educativo. As emoções complexas dependem também das influências educativas e culturais, bem como dos modelos fornecidos pelo adulto (Morisse, De Neve & Dosen, 2019).

- **Respostas emocionais:** Em geral, as emoções servem duas funções principais: uma função adaptativa, na qual as emoções nos ajudam a reagir aos acontecimentos e podem também preparar-nos para agir. Uma segunda função é que as emoções fornecem informação aos outros sobre o que sentimos em relação a certas coisas.
- **Componentes emocionais:** As emoções consistem em três componentes: neurofisiológicas (frequência cardíaca, sudorese, respiração, pressão arterial), cognitivas (uma experiência/sentimento que permite nomear a emoção) e uma componente comportamental (tom de voz, expressão facial, movimentos corporais, etc.). O conhecimento destes componentes das emoções permite-nos aprender algo sobre o que sentimos e permite-nos também gerir a forma como vamos (re)agir. Ao conhecer estes componentes das emoções, um professor pode obter informações sobre as emoções dos alunos e o que eles sentem num momento específico (Bisquerra, 2004).
- **TOM** (conhecida como Teoria da Mente) refere-se a uma capacidade cognitiva. É a capacidade de compreender o seu próprio estado mental e as suas emoções e a dos outros. A fim de ser capaz de compreender as emoções de outra pessoa, é importante adotar outra perspetiva. Por outras palavras: A Teoria da Mente refere-se à capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa a fim de compreender porque é que alguém está a reagir

de uma forma específica. Uma forma de avaliar esta Teoria da Mente é através do uso de uma tarefa de "falsa crença". Além disso, a Teoria da Mente tem estado ligada ao conceito de inteligência social, em vez de inteligência geral (Rajkumar, Yovan, Rayeendran & Russel, 2008).

- **A inteligência social** foi definida como a capacidade de responder às pessoas de uma forma correta e adequada, a fim de interagir com elas de uma forma reativa. O cerne desta definição reside na sensibilidade social, nas atitudes sociais e na compreensão das pessoas (Kang, May & Meara, 2005). Evidentemente, existe uma grande sobreposição com o conceito de inteligência emocional, uma vez que o conceito de inteligência emocional pode ser visto como um subcomponente da inteligência social.
- **O processamento de informação social** (também conhecido como SIP) foi proposto como um conceito de passos sequenciais por Crick & Dogdge (1996). Descrevem o processo de informação social como o processo de codificação e interpretação da informação numa situação para determinar os objetivos e alcançá-los com uma resposta adequada, com base numa avaliação desta resposta. A importância deste modelo reside na possibilidade de explicar diferenças individuais baseadas em diferenças individuais no processamento destas diferentes etapas (Crick & Dodge, 1996). Ainda mais, o modelo SIP pode fornecer uma explicação para o comportamento agressivo das pessoas.

Em geral, poderíamos descrever todas estas aptidões como **competências sociocognitivas**, necessárias para processar informação social a fim de reagir e comportar-se adequadamente numa determinada situação. Estas competências incluem a compreensão e o reconhecimento das emoções, o reconhecimento das expressões



faciais, e a capacidade de olhar para situações da perspectiva uns dos outros (TOM) (Van Nieuwenhuijzen, Vriens, Scheepmemaker, Smit & Porton, 2011).

Necessidades especiais para pessoas com incapacidade intelectual sobre o tema

Os estudantes com incapacidades intelectuais podem encontrar algumas dificuldades na sala de aula, devido ao facto de terem algumas dificuldades e necessidades caracterizadoras, relacionadas com o seu nível de inteligência emocional. Como mencionado acima, as pessoas com incapacidades intelectuais encontram mais dificuldades quando se trata de competências sociocognitivas, levando por vezes a comportamentos problemáticos ou de risco (Sappok, 2013; Zijlmans et al., 2011). Nem todos os indivíduos terão as mesmas dificuldades, pelo que é muito importante ter um bom conhecimento e perceção sobre o aluno e o seu nível de funcionamento.

Os estudantes com incapacidade intelectual apresentam frequentemente um **perfil de desenvolvimento desarmónico**, o que implica que nem todos os aspetos do seu desenvolvimento se desenvolveram na mesma medida. Uma observação importante é que o nível de desenvolvimento emocional não está muitas vezes de acordo com o nível de desenvolvimento da inteligência geral. Como consequência, os estudantes com uma incapacidade intelectual são frequentemente mal compreendidos e parecem ser capazes de fazer mais do que realmente podem. Seguindo esta impressão, família, amigos, prestadores de cuidados ou mesmo, neste caso, professores, podem desenvolver expectativas que estão longe de ser realistas, o que por sua vez pode levar ao medo do fracasso ou mesmo a sentimentos de frustração quando não correspondem a estas expectativas (Douma, 2018).

Além de ter expectativas elevadas e frequentemente irrealistas por parte dos professores ou prestadores de cuidados, é possível que o estudante com incapacidade intelectual também tenha expectativas elevadas e

irrealistas sobre si próprio. Uma explicação possível reside no facto de as pessoas com incapacidade mental terem mais dificuldades com a **autorreflexão**. Como consequência, é possível que sejam confrontadas com os seus próprios limites, o que, por sua vez, pode levar novamente a sentimentos negativos ou mesmo ao medo de falhar, como mencionado acima (Vermeer, Lijnse & Lindhout, 2004). Para concluir, o risco de contratempos e medo de fracasso é elevado nas pessoas com incapacidades intelectuais. Assim, não é improvável que os estudantes com uma incapacidade intelectual tenham uma **autoimagem bastante negativa** (Jochemsen & Berger, 2002). O problema, contudo, reside no facto de ser possível que os estudantes não o mostrem a outras pessoas, resultando frequentemente em comportamentos que não correspondem à autoimagem dos estudantes, aumentando mais uma vez o risco de criar expectativas que não se ajustam ao nível real de competência do estudante. Por conseguinte, é altamente recomendável ter uma boa compreensão do aluno com incapacidade intelectual. Falar com os pais ou prestadores de cuidados pode fornecer-lhe muita informação de que necessita para poder estabelecer objetivos e expectativas adequadas para esse estudante em particular.

No que diz respeito à **regulação das emoções e dos sentimentos**, as crianças com incapacidades intelectuais têm mais dificuldades em identificar e reconhecer as suas próprias emoções, bem como os sentimentos e emoções nos outros. Este não é apenas o caso da informação verbal, também a informação não verbal (isto é, expressões faciais) é mais difícil de identificar e reconhecer para estudantes com incapacidade intelectual (Wood & Stenfert Kroese, 2007). Além disso, as crianças com incapacidades intelectuais experimentam mais dificuldades em tomar e compreender a perspetiva de outra pessoa, relacionada com o conceito de Teoria da Mente.

A investigação demonstrou que as crianças com incapacidade intelectual têm uma forma diferente de processar informação em situações sociais (ou seja, **processamento de informação social**), em comparação com as crianças sem incapacidade intelectual. Por exemplo, as crianças com incapacidades intelectuais tendem a seleccionar mais informação negativa e têm menos capacidades assertivas de resolução de problemas ou têm um foco mais restrito de atenção, pelo que perdem muita informação para compreender a dinâmica emocional e relacional de uma situação (Van Nieuwenhuijzen, Orobio de Castro, & Matthys, 2006). Esta forma de processos de informação social fornece uma explicação para o possível comportamento agressivo das pessoas com incapacidades intelectuais.

Devido ao facto de as crianças com incapacidades intelectuais terem dificuldades nas suas **capacidades sociais**, são frequentemente rejeitadas pelos seus pares e também têm dificuldades em estabelecer e manter **relações sociais** (Freeman, 2000). Quando os estudantes participam no ensino superior, é importante monitorizar o bem-estar social do estudante com incapacidade intelectual. Neste caso, pode ser uma boa ideia trabalhar com um sistema de companheiros em que o estudante com incapacidade intelectual seja apoiado por um ou dois colegas. Desta forma, o estudante com incapacidade intelectual pode construir uma relação social com os seus pares e esses pares podem ajudar em diferentes tipos de situações, incluindo situações em que o estudante encontra dificuldades sociais. Isto não só será útil para o estudante com incapacidade intelectual, mas também está provado que a prestação de apoio aos estudantes pode ter efeitos benéficos para os pares apoiantes (Kleinert, Jones, Sheppard-Jones, Harp & Harrison, 2012).

Propostas metodológicas

Em 2000, Jawary declarou que a verdadeira inclusão só pode ser bem-sucedida quando os estudantes têm as competências sociais e emocionais necessárias para gerir as interações sociais entre estudantes, professores, etc. Um ambiente inclusivo tem ênfase no apoio, uma estrutura de valores clara e dispõe dos recursos necessários para a realização deste tipo de ambiente. As intervenções com uma ênfase partilhada tanto na aprendizagem social-emocional como académica têm os melhores resultados no apoio a estudantes com incapacidades de aprendizagem e, portanto, possivelmente também a estudantes com incapacidades intelectuais (Jawary, 2000).

Além disso, Elias salientou a importância do ambiente de aprendizagem em que são construídas relações de carinho entre professores e estudantes, a fim de ajudar a desenvolver as competências socioemocionais necessárias (Elias, 2004). Devido às características das pessoas com incapacidades intelectuais (limitações tanto no **funcionamento intelectual** como no **comportamento adaptativo**), existe um risco potencial de ocorrência de problemas (comportamentais). A medida em que os supervisores, neste caso professores, lidam com estudantes com uma identificação, é muito decisiva a este respeito. Por conseguinte, é importante que os professores criem um **clima de aprendizagem seguro** para todos os estudantes. Os seguintes elementos são importantes na criação de um contexto educativo seguro:

1. oferecer apoio emocional e capacidade de resposta sensível;
2. criar autonomia e espaço para a aprendizagem e desenvolvimento;
3. estruturar e estabelecer limites;

4. fornecer e explicar informação;

5. supervisionar as interações entre pares (Jongepier, Struijk & Helm, 2010).

Apoiar a inteligência emocional nos professores

A investigação demonstrou que o nível de inteligência emocional dos prestadores de cuidados ou professores pode ter influência no comportamento do estudante com incapacidade intelectual. Esta influência pode ser tanto positiva como negativa, dependendo do nível de inteligência emocional do professor. Além disso, o nível de inteligência emocional de um professor também está ligado ao nível de competência, bem-estar e um sentimento de autoeficácia (Hen & Sharabi, 2014).

Os professores muitas vezes não se sentem suficientemente preparados para ensinar alunos com incapacidades intelectuais e é possível que experimentem uma gama de emoções que podem causar stress relacionado com o trabalho. Contudo, para poderem fazer o seu trabalho, é necessário que possam regular estas emoções e é aqui que entra a inteligência emocional (Brackett & Katulak, 2006). Vários estudos demonstraram que os programas de formação podem ter um efeito positivo sobre os níveis de inteligência emocional dos professores. Estes programas de formação têm uma estrutura comum que se baseia em três componentes: conhecimento da inteligência emocional, foco na relação com o stress, autorregulação e relações e finalmente estratégias para aumentar a inteligência emocional, tais como jogos de papéis, simulações e discussões (Brackett & Katulak, 2006).

No seu workshop, Brackett & Caruso (2005) mencionam uma ferramenta específica que os professores podem utilizar para monitorizar as suas emoções, o **plano de inteligência emocional**. O projeto baseia-se no modelo de inteligência emocional e segue todos os passos necessários,

começando pelas percepções de uma emoção e terminando com a gestão desta emoção. Ao colocar questões relacionadas com cada etapa do modelo de inteligência emocional (percepção emocional, uso da emoção, compreensão da emoção, gestão da emoção), os professores são encorajados a refletir sobre as suas estratégias de regulação emocional e de emoções. São encorajados a refletir sobre a eficácia das suas estratégias de regulação utilizadas e também a pensar sobre outras possíveis estratégias de regulação. Esta ferramenta não só pode ser utilizada pelos professores, como também é algo que pode ser utilizado pelos estudantes, com um pequeno apoio de um colega, família ou do próprio professor.

A seguir, Brackett & Caruso (2005) afirmam que é de grande significado praticar as diferentes competências relacionadas com a inteligência emocional. Propõem quatro atividades, com base nas competências separadas:

1. Percepção das emoções: escreva (durante alguns dias) quais as emoções que sentiu durante certos acontecimentos. Tente pensar sobre as emoções que outras pessoas teriam sentido nesse dia e porquê. Ao fazê-lo, os professores prestarão automaticamente mais atenção à própria emoção e às (possíveis) emoções dos outros.
2. Usando a emoção: pense no seu ambiente e em como isto pode afetar a sua emoção e motivação. Pense também no impacto que o seu ambiente tem na forma como ensina e interage com os outros. Como é que o seu ambiente afeta o seu estado de espírito? E as próximas atividades? Pense em formas de influenciar as emoções e o humor dos alunos em situações futuras.
3. Compreender a emoção: pense sobre uma emoção recente. Pense no que causou a emoção, quão intensa foi a emoção, quanto tempo durou, como terminou. Rer ler esta experiência e tentar pensar nas causas da emoção e porque é que a emoção se desvaneceu ou desapareceu.

4. Gerir a emoção: pense numa emoção negativa que experimentou no trabalho, no gatilho, nas estratégias utilizadas para lidar com a emoção e quão eficaz foi esta estratégia. Depois disso, pense em outras estratégias possíveis para gerir esta emoção, a fim de avaliar a eficácia da estratégia utilizada para gerir esta emoção.

Apoio à inteligência emocional e estratégias de regulação emocional nos estudantes

Não é inimaginável que os estudantes com incapacidades intelectuais experimentem um espectro de emoções quando frequentam aulas universitárias. Estas podem estar dentro do espectro do medo da frustração, especialmente quando as informações dadas nas aulas não são claras ou não sabem o que se espera delas.

Dado o facto acima mencionado de os estudantes com incapacidades intelectuais serem menos qualificados na regulação emocional, o facto de experimentarem este tipo de emoções e de não serem (ou não serem adequadamente) capazes de identificar e reconhecer estas emoções pode levar a frustrações. Pode mesmo ter um impacto negativo no processo de aprendizagem. Normalmente, também seria de esperar que os estudantes regulassem as suas próprias emoções, mas os estudantes com incapacidades intelectuais provaram ser menos capazes de autorregular as suas emoções. Assim, necessitarão da ajuda de um professor ou talvez de um colega para identificar o que se passa e como o problema pode ser resolvido ou apoiado.

Uma forma de apoiar este processo de autorregulação e de reconhecer as suas próprias emoções existe na utilização do **'termómetro pessoal' ou de um termómetro de humor (figura 1)**. Trata-se de uma ferramenta visual em que os alunos têm a oportunidade de indicar ao professor como se estão a sentir. Além disso, o professor pode então apoiar o aluno na regulação desta emoção, fornecendo-lhe as indicações necessárias.

Também existem diferentes variantes, por exemplo: uma roda de emoções. Mais importante ainda, não se concentrar exclusivamente nas emoções negativas, mas também prestar atenção às emoções positivas. Dependendo da idade das crianças/estudantes e das capacidades, o termómetro de humor pode ser utilizado de diferentes formas de complexidade. Só se pode concentrar nas 4 emoções com cores correspondentes, mas à medida que a idade e as capacidades aumentam, os estudantes podem utilizar o sistema métrico, incluindo



mais vocabulário, para reconhecer e expressar as suas próprias emoções.

Figura 1: exemplo de um termómetro de humor. (fonte: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2017/teaching-emotional-intelligence>).

É importante que o aluno com incapacidade intelectual saiba como utilizar esta ferramenta, mas ainda mais importante: tem de ser claro para o professor o que se espera dele ou dela quando um aluno assinala que se sente muito frustrado, a fim de reagir adequadamente. Ao utilizar esta ferramenta, os estudantes obtêm uma melhor visão sobre as suas próprias emoções, mas também ganham perceção sobre quais as estratégias de regulação das emoções que podem utilizar em que situações. Esta técnica provou ser eficaz em salas de aula (Elias, 2004).

Alguns aspetos básicos podem ser mencionados na forma como os professores podem geralmente melhorar a inteligência emocional dos alunos, utilizando o seu próprio comportamento como exemplo para os alunos (ISTE, n.d.) Em primeiro lugar, é importante encorajar os alunos a estabelecerem **contacto visual** enquanto conversam com alguém. Isto ajudará a estabelecer contactos e também fará com que as pessoas se sintam validadas. Em segundo lugar, tente combinar emoção e comportamento e mostre-o através das suas **expressões faciais**. As expressões faciais provaram ser um bom indicador das emoções, com as quais os estudantes e, portanto, também os estudantes com identificação podem relacionar-se. Terceiro, preste atenção à **postura** dos estudantes e deixe-os relacionarem-se com isto. Por exemplo: se um estudante estiver sentado atrás da sua secretária, não sentado direito, é possível que algo esteja a incomodar o estudante. Fale sobre o que notar e pergunte ao aluno se algo está errado. Isto pode ajudar os estudantes a ver a relação entre o que é dito e também o que não é dito (mímica e postura). Em quarto lugar, mencione a emoção em que (pensa) repara. Quinto, tal como mímica e postura, preste atenção ao **tom de voz**, uma vez que isto também lhe pode fornecer informação sobre a emoção que alguém está a sentir. Se isto ajudar, pode também praticar isto, ou utilizar exemplos simples para explicar a importância do tom de voz de alguém. Sexto, como professor, é importante **ouvir**. Não escute para responder diretamente, mas escute para compreender. Sétimo, nem sempre responda para dar conselhos ou soluções às pessoas, por

vezes **as pessoas só querem ser ouvidas** e não estão à espera de conselhos ou possíveis soluções.

Podem ser mencionadas **dicas mais gerais** a fim de ser um modelo como professor, mas também como melhorar a inteligência emocional dos estudantes:

- **Fale sobre emoções e sentimentos** e certifique-se de visualizar isto com uma ferramenta que tenha acordado com o aluno. Ao proporcionar oportunidades de falar sobre emoções que um aluno (ou mesmo você como professor) possivelmente sentiu durante uma aula ou durante um dia, exprime a importância das emoções e que não há problema em tê-las. Desta forma, os estudantes podem ter mais oportunidades de reconhecer e identificar as suas emoções e, ao falar sobre elas, podem gradualmente tornar-se melhores na sua identificação.
- **Falar de emoções** não significa necessariamente que se tenha de aceitar um determinado **comportamento**. Quando ocorreu um evento em que o estudante apresentou um comportamento difícil ou "não adaptado", é necessário falar sobre isto e realçar a diferença entre a emoção e o próprio comportamento (ou seja, a estratégia para gerir esta emoção). Desta forma, os estudantes terão gradualmente uma maior perceção de como geriram as suas emoções e de como estas estratégias são (in)eficazes.
- **Proporcionar oportunidades de autorreflexão**. Por exemplo, deixar o estudante refletir depois de assistir a uma aula ou depois de assistir a várias aulas. Ao fazer perguntas, os estudantes terão de pensar em eventos passados, coisas que correram bem e coisas que foram difíceis, ...
- **Utilizar uma história** social para falar de uma situação específica que era importante para os estudantes. As histórias sociais são histórias em que uma situação específica é descrita muito



minuciosamente. Pode utilizar uma situação quotidiana ou uma situação que se revelou muito confusa para o estudante com uma incapacidade intelectual. Ao contar a história, pode destacar pistas sociais, reações que podem ocorrer e ações/reações que podem ocorrer e porquê. Ao contar histórias sociais, pode ajudar a aumentar a compreensão situacional de um estudante, levando eventualmente a respostas socialmente adequadas. Se quiser criar uma compreensão ainda mais profunda, tente combinar a história com alguns elementos visuais (fotografias, desenhos, símbolos, vídeos,...) .

- Exercícios para obter mais discernimento sobre as próprias emoções + as dos estudantes

Diário da Emoção

Finalidade: certifique-se de monitorizar as suas próprias emoções por dia e reflita sobre elas. Prestar atenção às suas próprias emoções conduzirá eventualmente a uma melhor perceção das suas próprias emoções, reações, ou seja, conduzirá a um aumento da sua inteligência emocional.

DIA 1		
Manhã	Tarde	Noite
DIA 2		
Manhã	Tarde	Noite
DIA		
Manhã	Tarde	Noite

--	--	--

*Este exercício também pode ser utilizado por professores e alunos

*Imprima isto, quantas vezes quiser e não deixe de manter a data - sentimentos/emoções.

* uma possível variante é discutir o que recolheu com um estudante/colega /

Falar sobre emoções

Com esta tarefa, pratica prestando atenção aos sentimentos da outra pessoa e experimenta o efeito que isso tem na comunicação na sua própria situação de trabalho.

Pratique numa conversa descontraída

No início do dia, escolha uma conversa relaxada com alguém que conheça bem para praticar os três passos seguintes:

Passo 1: Observar mudanças no comportamento não-verbal

Prestar atenção ao comportamento não-verbal da outra pessoa. Por outras palavras, não preste atenção ao que ele/ela diz em termos de conteúdo, mas sim à forma como diz algo:

- Expressão facial
- Postura física
- Gestos

- Voz

Preste particular atenção às mudanças que observa a este respeito. Notará que se prestar atenção a isto durante algum tempo, notará mais e mais detalhes.

Passo 2: avaliar sentimentos

On the basis of the above observations, estimate how the other person feels.

- Sobre qual dos quatro (Zangado, Assustado, Feliz, Triste) atribuiria os seus sentimentos?
- Se tivesse de dar uma nota de zero a dez para a intensidade dos seus sentimentos, que nota daria?
- Procure agora uma palavra que, na sua opinião, reflita os sentimentos da outra pessoa da forma mais clara.

Passo 3: Sentimentos refletidos

Dizer o sentimento do outro. Encontrar um momento adequado para isso, por exemplo quando a outra pessoa tiver terminado (parte da) sua história ou quando – em proporção – a emoção se tornar mais intensa.

Pense nos pontos de atenção para reflexões emocionais:

- Dar um resumo tão exato quanto possível dos sentimentos da outra pessoa. Deixe o conteúdo de fora.
- Verificar se avaliou corretamente os sentimentos da outra pessoa.
- Dê a sua reflexão emocional sem julgar.
- Seja sincero.

Passo 4: Avaliação



- No final da conversa, avalie por si próprio o efeito da reflexão emocional.
- No outro
- No decurso da conversa
- Por sua conta

*Utilizar estas tarefas também como treinador

Também pode utilizar as tarefas durante o seu processo de ensino com os estudantes.

Referências sobre o tema

- <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>
- Bisquerra, R., & Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Brackett, M. A., & Caruso, D. (2005). *The Emotionally Intelligent Teacher Workshop*. Ann Arbor, MI: Quest Education
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*, 1-27.
- Ciarrochi, J., Deane, F.P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Cole, M. P., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317–333.
- Crick N. R. & Dodge K. A. (1996) Social information processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development* 67, 993-1002
- Douma, J. (2018) Jeugdigen en (jong) volwassenen met een licht verstandelijke beperking.
- Došen, A. (2005). Applying the developmental perspective in the psychiatric assessment and diagnosis of persons with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 1-8.
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63.

- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334–339.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., ... & Fernández, M. C. (2011). Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159.
- Freeman, S. F. N. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21, 3-20
- Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25(4), 375–390. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>
- Jawary, B. (2000). Teaching to diversity: A model for the inclusion of children with developmental disabilities in Jewish Day Schools. In Coalition for Advancement of Jewish Education, *Educating Jewish children with special needs* (pp. 22-27). New York: CAJE
- Jochemsen, T., & Berger, M. (2002). *Families First voor licht verstandelijk gehandicaptten: Richtlijnen en technieken voor het werken met gezinnen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Jongepier, N., Struijk., M. & Helm, P. van der (2010). Pedagogisch handelen in de residentiële jeugdzorg: De uitgangspunten voor een goed pedagogisch klimaat. *Jeugd en Co Kennis*, 4(1), 9-18.
- Kleinert, Harold & Jones, Melissa & Sheppard-Jones, Kathleen & Harp, Beverly & Harrison, Elizabeth. (2012). Students with Intellectual Disabilities Going to College? Absolutely!. *TEACHING Exceptional Children*. 44. 26-35. 10.1177/004005991204400503.
- Kothari, R., Skuse, D., Wakefield, J., & Micali, N. (2013). Gender differences in the relationship between social communication and

emotion recognition. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(11), 1148-57.

- Morisse, F., De Neve, L., & Došen, A. Emotionele ontwikkeling en verstandelijke beperking vanuit ontwikkelingsdynamisch perspectief: state of the art1.
- Nieuwenhuijzen, M. van, Vriens, A., Scheepmaker, M., Smit, M., & Porton, E. (2011). The development of a diagnostic instrument to measure social information processing in children with mild to borderline intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 358-370.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sappok, T., Budczies, J., Dziobek, I., Bölte, S., Došen, A., & Diefenbacher, A. (2013). The missing link: Delayed Emotional development predicts challenging behavior in adults with intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), 786-800.
- Rajkumar, A. P., Yovan, S., Raveendran, A. L., & Russell, P. S. S. (2008). Can only intelligent children do mind reading: The relationship between intelligence and theory of mind in 8 to 11 years old. *Behavioral and Brain Functions*, 4(1), 51.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas, & J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 168-184).
- Swanepoel, S., & Britz, L. (2017). Emotional Intelligence and Academic Performance. *Alternation Journal*, (20), 171-188.
- van Heck, G. L., & Brenda, L. (2010). Emotionele intelligentie en de relatie met stress, gezondheid en welzijn. *Psychologie & gezondheid*, 38(5), 209-223.

- Van Nieuwenhuijzen, M., Orobio de Castro, B., & Matthys, W. (2006) Problematiek en behandeling van LVB jeugdigen. Een literatuurreview. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan mensen met verstandelijke beperkingen*, 32, 211-228.
- Vermeer, A., Lijnse, M., & Lindhout, M. (2004). Measuring perceived competence and social acceptance in individuals with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 283-300.
- Wood, P. M., & Stenfert Kroese, B. (2007). Enhancing the emotion recognition skills of individuals with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 576-579.
- Zijlmans, L. J. M., Embregts, P. J. C. M., Gerits, L., Bosman, A. M. T., & Derksen, J. J. L. (2011). Training emotional intelligence related to treatment skills of staff working with clients with intellectual disabilities and challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(2), 219-230.

Glossário

Alojamentos razoáveis: Assistência ou adaptações a fim de garantir que um estudante possa participar ao máximo, apesar de ter uma incapacidade.

Autoimagem: A imagem que se tem de si próprio, como se imagina na sua cabeça. Os estudantes com incapacidades intelectuais correm um risco acrescido de ter uma autoimagem mais negativa. Isto resulta frequentemente de um desajuste entre as suas competências e as tarefas/requisitos que lhes são atribuídos.

Educação inclusiva: Educação para todas as crianças e estudantes. Todas as crianças e estudantes podem frequentar as mesmas escolas e não são feitas exceções com base em quaisquer desafios que os estudantes possam ter.

Estratégias de ensino: Estratégias de instrução, métodos específicos que estão a ser utilizados para ensinar material do curso aos alunos.

Recursos

- Um vídeo curto e fácil sobre o conceito de IE <https://www.youtube.com/watch?v=n9h8fG1DKhA> isto pode ser utilizado por ambos os professores para aumentar os seus conhecimentos, mas também podem utilizar este vídeo com os próprios alunos para ensinar algo sobre inteligência emocional. : <https://www.youtube.com/watch?v=n9h8fG1DKhA>
- Assim, tanto o questionário como o vídeo podem ser utilizados em primeiro lugar apenas pelo professor (para obter mais informações) e em segundo lugar, podem ser utilizados por um professor que os utilize para ensinar a um aluno a sua própria inteligência emocional
- Bierman, K. L., Cole, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E. (2010). The effects of a multiyear universal social–emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 156-168
- Brackett, M.A., S.E. Rivers, & P. Salovey. 2011. “Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success.” *Social and Personality Psychology Compass* 5 (1): 88–103.
- Eggum, N.D., N. Eisenberg, K. Kao, T.L. Spinrad, R. Bolnick, C. Hofer, A.S. Kupfer, & W.V. Fabricius. 2011. “Emotion Understanding, Theory of Mind, and Prosocial Orientation: Relations Over Time in Early Childhood.” *The Journal of Positive Psychology* 6 (1): 4–16.
- Salovey, P., & J.D. Mayer. 1990. “Emotional Intelligence.” *Imagination, Cognition, and Personality* 9 (3): 185–211



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Ferramentas

Inicie o módulo com um pequeno questionário para obter mais informações sobre a sua própria IE:

https://www.mindtools.com/pages/article/ei-quiz.htm?utm_source=youtube&utm_medium=video&utm_campaign=emotionalintelligence&utm_content=description

Este é um questionário que também pode ser utilizado em conjunto com estudantes.

É também um questionário útil para se ter uma ideia dos próprios pontos fortes da IE.

https://www.drugsandalcohol.ie/26776/1/Emotional_intelligence_questionnaire-LAL1.pdf

Dicas

No que diz respeito ao ensino a estudantes (ou crianças) com incapacidade intelectual, podem ser feitas algumas acomodações para melhorar o processo de aprendizagem. Estas acomodações podem ser feitas em 5 áreas:

1. agendamento (por exemplo, dando ao estudante tempo extra para completar um trabalho ou teste)
2. definição (por exemplo, ter o estudante a trabalhar num grupo pequeno ou com um parceiro)
3. materiais (por exemplo, fornecimento ao aluno de notas do professor ou de aulas gravadas)
4. instrução (por exemplo, dividir uma aula em partes mais pequenas, ter o aluno a trabalhar com um tutor)
5. resposta do estudante (por exemplo, permitir que o estudante responda oralmente ou num computador)

Ao ensinar estudantes com incapacidades intelectuais, é importante ter em mente o seguinte:

- Tente evitar uma sobrecarga de informação: certifique-se de que se concentra num tópico ou atividade específica de cada vez.
- Se possível, tentar apoiar o aluno individualmente ou certificar-se de que o aluno é acompanhado por uma pessoa familiar (por exemplo, o sistema de amigos). Os estudantes com incapacidades intelectuais tendem a aprender melhor num grupo mais pequeno, com menos estímulos externos.
- Certificar-se de apoiar a memorização, concentrando-se no ensaio elaborativo. Depois disso, pode tentar usar algumas 'dicas e truques' para melhorar ainda mais a aprendizagem, por exemplo: usar pedaços, mnemónica, agrupamento, para se certificar de que o que é aprendido está também a ser recordado.

- Ao aprender novas informações ou adquirir uma nova habilidade, certifique-se de praticar isto não só dentro do contexto educacional, mas também em outros ambientes, situações, ...
- Certifique-se de que fornece reforços positivos suficientes.

No entanto, embora estes sejam cinco domínios gerais nos quais se pode fazer alojamento, o mais importante de tudo é: certifique-se de que se **concentra nas necessidades de cada estudante!** Embora os estudantes com incapacidades intelectuais partilhem frequentemente os mesmos desafios, isso não significa que não tenhamos de prestar atenção às capacidades únicas de um indivíduo. Tome tempo para conhecer o estudante, conhecer os seus pontos fortes, os seus pontos fracos, descobrir o que gosta e tentar corresponder o mais próximo possível aos seus interesses e capacidades.

textos, eventos ou sites importantes a incluir como material de curiosidade.

- *“É muito importante compreender que a inteligência emocional não é o oposto da inteligência, não é o triunfo do coração sobre a cabeça - é a intersecção única de ambos”. - David Caruso*
- *“Num estudo de aptidões que distinguem os artistas de estrelas em todas as áreas, desde os empregos de nível básico até aos cargos executivos, o fator mais importante não foi o QI, os graus avançados, ou a experiência técnica, mas sim o QI. Das competências necessárias para um excelente desempenho nos estudos de emprego, 67% eram competências emocionais.” — Daniel Goleman*
- *“Quando se ouve com empatia a outra pessoa, dá-se-lhe ar psicológico.” — Stephen R. Covey*
- *“Se nos faltar inteligência emocional sempre que o stress aumenta, o cérebro humano muda para piloto automático e tem uma tendência inerente para fazer mais do mesmo, só que com mais força. O que, na maior parte das vezes, é precisamente a abordagem errada no mundo de hoje “ — Robert K. Cooper*



Ligações

https://www.mindtools.com/pages/article/newCDV_59.htm

https://www.youtube.com/watch?v=D6_J7FfgWVc&feature=emb_logo

<https://positivepsychology.com/emotional-intelligence-exercises/>

<http://www.academicstar.us/UploadFile/Picture/2014-3/2014319223522925.pdf>

<https://strongkidsresources.com/research/social>

<https://www.understood.org/en/friends-feelings/empowering-your-child/building-on-strengths/the-importance-of-emotional-intelligence-for-kids-with-learning-and-thinking-differences>

<https://www.brighthubeducation.com/special-ed-learning-disorders/104639-modifications-for-students-with-intellectual-disabilities/>

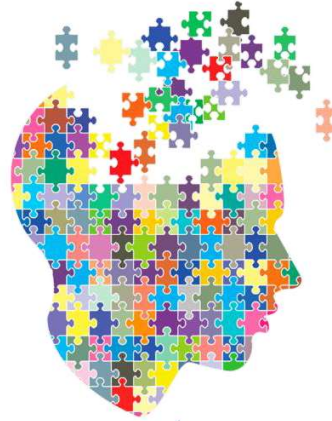
https://www.gulfbend.org/poc/view_doc.php?type=doc&id=10365&cn=208

https://do2learn.com/disabilities/CharacteristicsAndStrategies/IntellectualDisability_Strategies.html



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 10

Estratégias para aprendizagem



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introdução

Quando os estudantes ingressam no ensino superior, sabe-se que lhes será veiculada muita informação. Têm aulas para assistir, sessões práticas para assistir, mas isso não é tudo. Além das aulas e dos momentos de contacto com os docentes, os estudantes têm de ser capazes de processar esta informação de forma independente.

O processamento destas grandes quantidades de novas informações pode ser um desafio para os estudantes e muitos estudantes do primeiro ano indicam que têm de procurar formas de processar a informação de forma eficiente. A distinção entre os pontos principais e as questões secundárias constitui frequentemente um desafio. Enquanto anteriormente (no ensino secundário) os estudantes eram capazes de ter sucesso memorizando toda a informação, no ensino superior é importante poder fazer uma distinção entre os pontos principais e os pontos secundários. A investigação mostra que a falta de competências académicas básicas fundamentais dos estudantes (por exemplo, matemática, escrita, compreensão de leitura) causa uma incapacidade de gerir a sua carga de trabalho académico e de manter hábitos de estudo eficazes. Isto, juntamente com a incapacidade de cumprir prazos, foi citado como as principais razões pelas quais os estudantes abandonaram o ensino (Qian, Clary, Johnson, Echternacht, 2018).

Verificamos também que os estudantes com uma incapacidade de aprendizagem estão cada vez mais a encontrar o seu caminho rumo ao ensino superior (Cnockaert et al., 2010; Watts & Van Esbroek, 2000). É natural que precisem de apoio extra em várias áreas, como por exemplo o processamento desta grande quantidade de informação para passarem nos exames. Com base no facto de tanto os estudantes com e sem incapacidades de aprendizagem poderem lutar contra isto, podemos pressupor que isto também representará um desafio para os estudantes com incapacidades intelectuais. Afinal, alguns estudos

demonstraram que o processamento de informação em pessoas com incapacidade intelectual é feito de uma forma diferente do que por pessoas sem incapacidade intelectual. Além disso, os estudos requerem muito esforço para estudar regularmente e muito planeamento, uma competência que muitas vezes está menos desenvolvida em pessoas com incapacidade intelectual (Van der Molen et al., 2007).

Finalmente, os estudos também demonstraram que não são apenas as características pessoais que têm um efeito nas estratégias de aprendizagem dos estudantes. Por exemplo, Donche, De Maeyer, Coertjens, Van Daal e van Petegem (2013) concluíram que as estratégias de ensino também podem ter um impacto nas estratégias de aprendizagem dos estudantes, pelo que é importante também examinar criticamente as suas próprias estratégias de ensino.

Por último, mas não menos importante, a escolha de incluir também este tópico sobre estratégias de estudo pode ser motivada simplesmente pelo facto de uma estratégia de estudo ser algo que pode ser modificada e ajustada pelo próprio estudante.

Neste tópico, iremos considerar brevemente o processo de processamento de informação e as funções de execução das pessoas com incapacidades intelectuais. Serão discutidos os desafios específicos para as pessoas com incapacidades intelectuais. Em seguida, serão discutidos diferentes tipos de estratégias de estudo e, finalmente, será feita a tradução para as necessidades específicas das pessoas com incapacidade intelectual.

Depois de passarmos por este capítulo, iremos:

1. ter uma visão e ter conhecimento do processo de processamento de informação e funcionamento executivo em pessoas com incapacidades intelectuais;

2. ter conhecimento de uma série de dicas e estratégias de estudo, de acordo com as necessidades específicas das pessoas com incapacidades intelectuais;

3. ser capazes de treinar estes estudantes com dicas e estratégias de estudo. A utilização de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão, tais como as que se seguem, pode ajudar neste processo:

- adaptações curriculares não significativas;
- apoio psicopedagógico;
- antecipação e o reforço da aprendizagem;
- apoio tutorial;
- frequência do ano letivo por disciplinas;
- adaptações curriculares significativas;
- plano de transição individual;
- desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturadas;
- desenvolvimento de competências em matéria de autonomia pessoal e social.

Contextualização do tema

A tendência emergente e a ênfase na inclusão também têm o seu impacto no campo da educação. A educação inclusiva tem a sua base no artigo 24 da declaração da ONU sobre os direitos das pessoas com incapacidade (DRDP, 2006), afirmando que a educação deve ser acessível a todos os estudantes e que as incapacidades não devem de forma alguma constituir uma barreira à participação na educação. Além disso, este artigo refere-se a cada nível de educação, implicando também que o ensino superior deve prestar mais atenção às necessidades educacionais de todos os estudantes.

Este enfoque crescente no ensino superior inclusivo reflete-se no número crescente de estudantes no ensino superior, e ainda mais específico daqueles com incapacidade no ensino superior (Wats & Van Esbroeck, 2000). Como consequência, a população estudantil no ensino superior está a tornar-se mais diversificada e as instituições de ensino superior devem prestar atenção a esta diversidade, oferecendo apoio adequado quando necessário. Contudo, juntamente com o número crescente de estudantes, tornou-se evidente outra tendência, a tendência crescente das taxas de abandono escolar dos estudantes do primeiro ano (Wats & Van Esbroeck, 2000; Emmers et al., 2019). À medida que os estudantes se tornam mais diversificados, as necessidades dos estudantes são também mais diversas, daí a clara necessidade de apoiar os estudantes na sua transição do ensino secundário para o ensino superior. Como consequência, surgiu uma tendência europeia em que os serviços de orientação e aconselhamento nas instituições de ensino superior aumentaram. No seu enquadramento, Wats & Van Esbroeck (2000) mencionam quatro tipos de apoio: apoio pré-entrada; durante a entrada, durante os cursos e apoio à saída. No contexto deste curso e módulo específicos, o apoio de orientação e aconselhamento "durante os cursos" é o mais relevante, porque este tipo de apoio realça os problemas que os estudantes podem encontrar devido a dificuldades de aprendizagem ou problemas pessoais. Nestas iniciativas, está a ser dada muita atenção à escolha do estudante, à sua motivação, bem como à forma como o estudante estuda e processa a informação. A escolha destes tópicos não é arbitrária, porque a investigação tem demonstrado haver uma forte correlação com o sucesso do estudo (Richardson, Abraham & Bond, 2012). Por exemplo, os estudantes podem

obter ajuda para aprender a planear o seu tempo de estudo ou podem obter mais informação sobre como estudar eficazmente.

De facto, estudos e investigações têm demonstrado que os estudantes universitários do primeiro ano lutam frequentemente com a quantidade de informação e a forma mais eficaz de a processar. Por conseguinte, os estudos sobre estratégias de estudo e estratégias de aprendizagem são altamente relevantes, porque foi demonstrada uma ligação clara com o sucesso académico. Ainda mais específico ainda, os estudantes que revelam dificuldades no contexto académico demonstram muitas vezes ter fracas competências de estudo. Além disso, a investigação tem mostrado uma ligação clara entre estudantes com dificuldades de aprendizagem e competências de estudo mais fracas (Proctor et al., 2006).

A ênfase nas competências de estudo e a escolha de construir apoio à sua volta pode ser motivado pelo facto de que isto é, realmente, algo que os estudantes são capazes de mudar. Com apoio adequado, instrução e motivação suficiente, os estudantes podem obter novas estratégias de estudo que lhes proporcionam um melhor processamento da informação e, assim, uma oportunidade de melhor desempenho académico (Richardson et al., 2012). Posteriormente, Gall (1990) assinalou que os professores ainda têm uma participação limitada no processo de estudo dos estudantes. Embora os professores possam contribuir para o processo de estudo criando condições ideais e fornecendo as ferramentas necessárias, o processo de estudo em si ainda é inerente ao aluno. Como Vermunt afirmou: *"Teaching does not lead to learning automatically. Therefore teaching should be directed at encouraging students to use high-quality learning activities"* (1996, p 25)" (1996, p 25).

O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) é uma abordagem ao design educacional que promove a ideia de produzir ambientes e ferramentas físicas no sistema escolar, a fim de melhorar a experiência de cada aluno, incluindo os alunos com incapacidade intelectual. Esta ideia baseia-se no pressuposto de que o modelo neuropsicológico tem implicações na prática pedagógica (CAST, 2018).

A identificação das três redes de cérebro (Redes Afetivas; Redes de Reconhecimento e Redes Estratégicas) e o reconhecimento da especificidade do seu funcionamento, é a base dos princípios e

orientações da UDL para a criação de um currículo acessível, incluindo, flexível e equitativo.

Os três principais pressupostos da DUA consistem em:

- Fornecer múltiplos meios de envolvimento (Redes Afetivas - o "PORQUÊ" da aprendizagem);
- Fornecer múltiplos meios de Representação (Redes de Reconhecimento - o "PORQUÊ" da aprendizagem);
- Fornecer múltiplos meios de Ação e Expressão (Redes Estratégicas - o "COMO" da aprendizagem).

A integração entre a estrutura DUA e as estratégias de ensino, tais como, medidas de apoio à aprendizagem e inclusão; análise comportamental funcional; antecipação e reforço da aprendizagem; intervenções feitas pelos professores, tutoria de pares em toda a turma e modificações curriculares, podem promover a conceção universal para a aprendizagem e o ensino inclusivo para todos os estudantes, mesmo com diferentes níveis de incapacidade intelectual (CAST, 2018).

Estas diretrizes oferecem um conjunto de sugestões concretas que podem ser aplicadas a qualquer disciplina ou domínio para garantir que todos os alunos possam desfrutar de oportunidades de aprendizagem significativas e desafiantes.

Conceitos específicos

A fim de ter uma compreensão clara do que se segue, é necessário definir e explicar alguns conceitos específicos, relacionados com estratégias de estudo.

- **Funções executivas:** as funções executivas podem ser mais bem comparadas com os processos de controlo do nosso comportamento humano. Sem funções executivas, não seríamos capazes de controlar o nosso próprio comportamento. Três funções executivas importantes foram identificadas por Miyake et al. (2000), atualizando, ou seja, mantendo a informação atualizada, deslocando, ou seja, a possibilidade de deslocar a atenção para outra tarefa ou assunto e inibição, ou seja, a capacidade de não mostrar um determinado comportamento, mesmo que mostrasse automaticamente esse comportamento. Estas funções executivas emergem cedo na infância e tornam-se mais estáveis durante a vida (Zhan et al., 2011). As funções executivas revelam-se de particular interesse quando se trata de sucesso académico, porque muitos investigadores acreditavam que estavam ligadas ao nível geral de inteligência. Contudo, na sequência disto, a investigação também demonstrou que em vez de estarem diretamente ligadas à inteligência das pessoas, as funções executivas estão mais estreitamente relacionadas com a capacidade de aprender das pessoas (Maehler e Schuchardt (2009).

- **Motivação / autodeterminação:** um quadro bem conhecido sobre motivação é a teoria da autodeterminação de Deci & Ryan (2000). Segundo Deci & Ryan, as pessoas têm três necessidades básicas, mais especificamente a necessidade de autonomia (=possibilidade de fazer as suas próprias escolhas), a necessidade

de competência (=possibilidade de fazer o que gosta e aquilo em que é bom, usando os seus próprios talentos) e a necessidade de pertencer (=estabelecer relações positivas com outras pessoas, o sentimento de que é importante e importante para alguém). Só quando estas necessidades forem satisfeitas, as pessoas serão capazes de funcionar adequadamente, e podem ser vistas como verdadeiramente motivadas, conduzindo a resultados positivos (Deci & Ryan, 2000, Van den Broeck, Ferris, Chang & Rosen, 2016). Mais especificamente, vários estudos demonstraram uma relação existente entre autodeterminação e resultados académicos positivos, por exemplo taxas de abandono escolar mais baixas (Hardre & Reeve, 2003) e melhor desempenho (Vanthournout, Gijbels, Coertjens, Donche & Van Petegem, 2012). As competências de autodeterminação são também definidas como competências sociais, de comunicação e de tomada de decisões; essenciais para a inserção em ambientes de ensino superior e frequentemente pouco desenvolvidas em estudantes com ID (Qian, et al., 2018).

- **Estilos de aprendizagem:** quando se trata de aprendizagem e diferentes tipos de estilos de aprendizagem, o quadro proposto por Vermunt é amplamente conhecido. Numa tentativa de obter uma clara compreensão e definição de aprendizagem, Vermunt (1996) declarou que, num processo de aprendizagem, quatro elementos devem estar presentes: estratégias de processamento cognitivo, estratégias de regulação, concepções de aprendizagem e orientações para a aprendizagem. As estratégias de processamento são os processos que ajudam os estudantes no processamento da informação apresentada, por exemplo: pensar em conexões, pensar em pontos principais e secundários, pensar em aplicações práticas e exemplos sobre esta informação. As estratégias de regulação referem-se a atividades e processos que

os estudantes utilizam para se certificarem de que começam a estudar, por exemplo: preparar-se para realizar uma determinada tarefa ou planejar o tempo de estudo. Vermunt diferencia quatro tipos diferentes de estilos de aprendizagem, que vão desde estilos de aprendizagem não dirigidos (problemas para processar toda a informação de forma adequada) a estilos de aprendizagem dirigidos ao significado (querer saber o significado da informação e outras implicações) e também que vão desde um estilo orientado para a reprodução (concentrar-se na reprodução da informação) versus um estilo orientado para a aplicação (tentar aplicar o que é aprendido em diferentes situações). Num estudo sobre a eficácia de diferentes tipos de estratégias de estudo, Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan & Willingham (2013) identificaram algumas técnicas como moderada a altamente eficazes. Estratégias de estudo moderadamente eficazes são a interrogação elaborativa, auto-explicação, e prática intercalada, enquanto os testes práticos e a prática distribuída receberam avaliações de alta utilidade.

Todos estes conceitos são importantes quando se trata de estudar. Imagine a seguinte situação: um aluno que assiste às suas aulas receberá muitas informações e contributos. Durante esta aula, ele ou ela ouvirá e estará atento/a ao que está a ser dito (atenção). A escuta passiva, contudo, não é suficiente: o aluno terá também de processar ativamente esta informação, por exemplo, tomando notas (processamento de informação). Eventualmente o estudante terá também de estudar esta informação para passar um exame, o que indica que ele ou ela terá de dedicar o tempo necessário para se concentrar e concentrar-se nesta informação (mudança). A dada altura, o estudante terá de escolher entre estudar ou fazer outra coisa, talvez ainda mais divertida (inibição), enquanto que estudar será a única escolha que o ajudará a atingir o seu objetivo. Este exemplo mostra claramente que os conceitos explicados estão todos relacionados e ligados a estratégias de estudo. Não só é importante explicar estes

tópicos, como é ainda mais importante analisar a forma como estas funções são desenvolvidas em pessoas com incapacidades intelectuais.

Necessidades especiais pessoas com incapacidade intelectual sobre o tema

Inteligência, funções executivas, atenção e competências de estudo são conceitos importantes, mas é mais importante ter uma visão mais atenta de como estas competências se desenvolvem em indivíduos com deficiências/incapacidades intelectuais. Olhando para isto, podemos também obter uma visão clara sobre as necessidades específicas destes estudantes com incapacidade intelectual, relacionadas com o processo de estudo.

Nem todos os indivíduos com incapacidades intelectuais irão lidar com as mesmas questões ou da mesma forma. Cada indivíduo é diferente e por isso é de grande importância obter sempre uma visão clara das competências e capacidades do estudante à sua frente.

Como o diagnóstico indica claramente, os estudantes com incapacidades intelectuais mostram um nível inferior de inteligência. Para serem mais concretos, lutam frequentemente com o pensamento e raciocínio abstrato, problema e adquirindo uma compreensão mais profunda das coisas. Como consequência, os estudantes com incapacidades intelectuais serão mais propensos a pensar de uma forma realmente concreta e muitas vezes pensarão no "aqui e agora" (Derks, Bernard, Petry, Haveman & van Laake, 1994). Ver ligações entre causa e efeito também pode ser mais difícil para eles (Didden, Collin, & Curfs, 2008).

Estas características específicas têm um impacto na forma como os estudantes com incapacidade intelectual processam a informação. Estudos demonstraram que o processamento de informação é mais lento para pessoas com incapacidades intelectuais em comparação com pessoas sem incapacidades intelectuais. Além disso, os processos de pensamento também tenderão a ser mais lentos em comparação com pessoas sem incapacidades intelectuais, o que, em combinação com

um processamento de informação mais lento, é de grande importância num contexto educacional. Isto implica que os estudantes com incapacidade intelectual necessitarão de mais tempo para processar informação, adquirir competências e conhecimentos e assim alcançar objetivos pré-determinados.

Existe também uma diferença entre o processamento de informação verbal ou visual. A investigação tem mostrado que as pessoas com incapacidade intelectual tendem a ter mais dificuldades no processamento de informação verbal em comparação com a informação visual (Van der Molen, Luit, Jonmans & Molen, 2007). Outra dificuldade que os estudantes com incapacidade intelectual encontram é a incapacidade de distinguir entre temas principais e questões secundárias (Kleinert et al., 2009). Isto implica que a informação fornecida também deve ser apoiada visualmente, por exemplo, através da utilização de imagens, gráficos, ou mesmo pictogramas. Ao utilizar diferentes fontes e ao sublinhar, os estudantes podem obter uma pista visual sobre o que é realmente importante e o que é menos importante.

Quando se trata de processar e reter informação, dois sistemas importantes estão também envolvidos: a memória de trabalho e a memória a longo prazo. A forma como estes sistemas funcionam é também influenciada por uma incapacidade intelectual. A carga de trabalho da memória de trabalho – necessária para processar e manipular a informação antes de a armazenar na memória de longo prazo – provou ser menor nas pessoas com incapacidade intelectual. (Van der Molen, 2009; Schuchardt, Gebhardt & Maehler, 2010) As pessoas com incapacidade intelectual têm mais dificuldades em reter informação na memória de longo prazo, em comparação com as pessoas sem incapacidade intelectual. (Van der Molen et al., 2007) Isto implica que é importante não sobrecarregar os estudantes com incapacidades intelectuais com uma grande quantidade de

informação, mas que devemos dividir a informação em quantidades menores e mais manejáveis.

No que diz respeito às funções executivas, os estudantes com incapacidades intelectuais também terão algumas dificuldades em comparação com os seus pares sem incapacidades intelectuais. Como mencionado acima, as funções executivas são de grande importância quando se trata de planeamento, concentração e organização.

Em primeiro lugar, a capacidade de atenção das pessoas com incapacidades intelectuais tende a ser menor em comparação com as pessoas sem incapacidades intelectuais. As pessoas com incapacidades intelectuais são muito mais sensíveis aos estímulos atuais, sendo mais difícil para elas se concentrarem. Além disso, os estudantes com incapacidades intelectuais experimentam dificuldades em inibir a resposta dominante de concentrar a sua atenção nos estímulos que os distraem. São menos capazes de filtrar os estímulos irrelevantes e, portanto, são mais propensos a serem distraídos. (Van der Molen, 2009)

Concentrar a sua atenção é uma dificuldade, mas também deslocar a atenção tem provado ser mais difícil para as pessoas com incapacidades intelectuais. Além disso, é muito mais difícil para as pessoas com incapacidades intelectuais concentrar seletivamente a sua atenção (Ponsioen, 2001).

Outra dificuldade reside na organização das tarefas. As pessoas com dificuldades intelectuais tendem a mostrar mais dificuldades na organização das suas tarefas. É possível que isto possa ser explicado pelo facto de terem dificuldades em dar prioridade e identificar o que é realmente importante e o que não é. Isto implica que é importante que os estudantes com incapacidades intelectuais precisem de um ambiente não demasiado rico em estímulos diferentes e onde possam

trabalhar calmamente sem serem perturbados em demasia. Além disso, também necessitarão de ajuda para "voltar ao bom caminho" passado algum tempo e precisarão de alguém que verifique se ainda estão a fazer o que queriam ou precisavam de fazer. Uma forma de apoiar isto pode ser, por exemplo, a utilização de roteiros onde cada passo necessário é explicado.

Após a aprendizagem de uma nova competência ou o processamento de nova informação, as pessoas com incapacidade intelectual experimentam mais dificuldades na generalização desta nova competência. Tendem a aprender de uma forma baseada em situações e é-lhes difícil mostrar as competências recentemente adquiridas em situações diferentes da situação em que aprenderam (Kleinert et al., 2009). Isto implica que os estudantes precisarão de muita repetição, mas é também importante que aprendam também a aplicar o que aprenderam noutras situações.

Em termos de motivação, a teoria da autodeterminação foi explicada acima. Para se tornar uma pessoa autodeterminada e motivada, é necessário satisfazer as necessidades básicas de autonomia, competência e pertença. A autodeterminação é um importante preditor de sucesso académico em pessoas com incapacidade intelectual: existe uma relação positiva entre autodeterminação e ser mais produtivo, ter melhor organização e melhor qualidade de vida (Erickson, Noonan, Zheng, & Brussow, 2015).

Ser uma pessoa autodeterminada não é tão simples como pode parecer para as pessoas com incapacidades intelectuais e existe uma relação negativa entre o nível de inteligência e o nível de autodeterminação, o que implica que as pessoas com incapacidades intelectuais (graves) têm um nível inferior de autodeterminação (Nota, Ferrari, Soresi, &

Wehmeyer, 2007). A transição das escolas secundárias para um ambiente de ensino superior implica um grande apelo a estas competências de autodeterminação: espera-se que os estudantes estabeleçam os seus próprios objetivos, se autorregulem, resolvam problemas, assumam a responsabilidade pelo seu próprio sucesso. Além disso, para os estudantes com ID, a transição para o ensino superior significa frequentemente uma mudança de um ambiente em que os serviços e apoios são organizados e geridos pelas escolas para um ambiente em que os estudantes devem assumir a responsabilidade pelo seu sucesso, procurando os serviços e apoios de que necessitam por si próprios (Qian et al, 2018). Qian et al. mostram a importância do coaching individual para estes estudantes no ensino superior para facilitar o desenvolvimento de competências de autodeterminação e autodefesa.

É sabido que uma vez que as pessoas com incapacidades intelectuais recebam o apoio adequado, a sua autodeterminação pode crescer (Wehmeyer Aberly, Mithaug & Stancliffe 2003). Isto implica que as práticas dos professores devem concentrar-se no apoio a estas capacidades de autodeterminação.

No que respeita aos estilos de estudo e aprendizagem, foi demonstrada uma ligação clara entre as capacidades intelectuais e a utilização de um estilo de aprendizagem não dirigido (Busato et al., 1995). Subsequentemente, o uso de um estilo de aprendizagem não dirigido foi ligado a um desempenho académico mais fraco. As pessoas com incapacidades intelectuais farão uso de um estilo de aprendizagem mais indesejado, colocando-as em maior risco de fraco desempenho académico. Os estudantes com incapacidades intelectuais que participam a nível universitário, necessitarão, portanto, de apoio adequado para se certificarem de que estão a estudar com um objetivo claro.

Propostas metodológicas

Embora nos concentremos no ensino de estudantes com incapacidades intelectuais, é de notar que as seguintes dicas e truques metodológicos podem ser aplicados a todos os estudantes com diferentes tipos de necessidades. Afinal, a educação inclusiva não se trata de educação para um grupo específico de estudantes com necessidades específicas, mas simplesmente de educação para todos os estudantes (De Vroey & Mortier, 2002), o que está de acordo com os princípios do desenho universal para a aprendizagem. O Design Universal para a Aprendizagem destaca 3 premissas:

1. Fornecer múltiplos meios de representação
2. Fornecer múltiplos meios de ação e expressão
3. Fornecer múltiplos meios de envolvimento

De acordo com o que foi explicado acima relativamente às necessidades específicas dos estudantes com incapacidades intelectuais, serão mencionadas algumas dicas gerais:

- Certifique-se de que a **comunicação** é clara e inequívoca.
- Certifique-se de que **minimiza a quantidade de informação**. As pessoas com incapacidades intelectuais precisam de mais tempo para processar informação e possivelmente serão distraídas por uma grande quantidade de informação, aumentando o risco de uma abordagem não dirigida ao processamento desta informação.
- Certificar-se de **formular objetivos por lição e por capítulo/tópico**. Desta forma, um estilo de aprendizagem mais direcionado pode ser utilizado para processar a informação que foi apresentada. Certifique-se também de inserir uma caixa de verificação através da qual os estudantes possam verificar se obtiveram os objetivos propostos.
- No caso de os estudantes precisarem de preparar tarefas e trabalhos, certifique-se de que estes trabalhos também podem ser

divididos em subtarefas mais pequenas que sejam claras e manejáveis para o estudante e pode intervir se necessário.

- Incluir uma **tabela de conteúdo**, contendo os tópicos principais. Isto pode ajudar os estudantes a estruturar a informação e também lhes proporciona uma boa visão geral dos principais tópicos.

- Certifique-se de fornecer sempre **apoio visual** para as informações mais importantes (por exemplo, PowerPoint). Pode ser uma boa ideia fornecer aos estudantes os PowerPoints e informações necessárias com antecedência. Desta forma, os estudantes podem dar uma vista de olhos e a repetição pode ter lugar.

- Fornecer aos alunos um **feedback regular** sobre o seu desempenho na aula e perguntar-lhes sobre as suas experiências. O feedback pode estar relacionado com o conteúdo, mas nem sempre tem de ser assim, por vezes também pode existir feedback a partir de algumas perguntas sobre o bem-estar geral e emocional do aluno na sala de aula.

- A fim de **superar problemas de memória**, a repetição é fundamental. Ao aplicar novo material de aprendizagem, certifique-se de se referir a conteúdos anteriores e fornecer o conteúdo do curso de uma forma estruturada. Os alunos com identificação devem ser fornecidos com diferentes ferramentas de apoio à memorização, tais como glossários, formulários, visões gerais do currículo, cartões de pontos, resumos, esquemas, mapas mentais, ...

- **Os problemas de atenção** podem ser minimizados através da redução do tempo de instrução. Certifique-se de variar nas formas de trabalho e de envolver frequente e ativamente os seus alunos durante a instrução: pergunte-lhes se tudo está claro, deixe-os reformular as matérias para verificar a compreensão, fazer uso de

trabalhos de grupo ou de tutoria de pares para os envolver ativamente. Limite os estímulos externos durante o tempo de instrução para evitar distrações.

- É importante que os alunos com incapacidade intelectual **apoiem a generalização** de novos materiais aprendidos. Como professor, pode ligar explicitamente diferentes tópicos no seu curso para apoiar a transferência: consulte o assunto que foi tratado numa aula anterior e torne o conteúdo do curso relevante e funcional. Aos alunos devem ser dadas oportunidades de pôr em prática o que foi aprendido em diferentes situações e contextos e ligá-los ao seu próprio ambiente de vida quotidiana. Pode ser útil utilizar exemplos concretos e relevantes para apoiar a compreensão das ligações entre os conteúdos.
- Embora **a motivação e a autodeterminação** sejam preditores importantes para o sucesso académico, como professor pode satisfazer as necessidades básicas de autonomia, competência e ligação das seguintes formas:
 - o Centre-se nas possibilidades e pontos fortes
 - o Acredite no potencial de aprendizagem dos seus alunos
 - o Pergunte aos estudantes sobre a sua motivação, interesses e perspetiva para torná-los proprietários do seu próprio processo de aprendizagem
 - o Dirija-se pessoalmente aos estudantes e mostre apreço pela sua contribuição
 - o Desenvolva uma relação positiva, aberta e encorajadora com os estudantes
 - o Dê aos estudantes a possibilidade de fazerem perguntas (explicar quando podem ser feitas perguntas)
 - o Invista num ambiente de sala de aula seguro e aberto
 - o Crie um ambiente caloroso e positivo

Para além destas dicas gerais, vale a pena proporcionar sessões de *coaching* para apoiar estratégias de estudo e competências dos estudantes com DI. A investigação mostra que a criação de um programa individual de *coaching* ou *mentoring* pode melhorar o desempenho académico dos estudantes com DI (Quian et al). Estas sessões individuais de *coaching* podem concentrar-se no apoio a competências de autodeterminação, estratégias de estudo e de realização de testes, planeamento e organização, ...

Podem ser organizadas **sessões de grupo** para melhorar as aptidões académicas fundamentais dos estudantes e as suas competências gerais de estudo, por exemplo:

- Linguagem académica
- Capacidade de escrita e de tomada de notas
- Matemática básica
- Hábitos de estudo eficazes e saudáveis
- Capacidade de planeamento e organização: utilização de horários de cursos académicos, listas de afazeres, planeadores de estudos, definição de prioridades e objetivos, utilização de diferentes ferramentas de comunicação e plataformas de aprendizagem

Neste processo, será decisivo que o professor avalie as suas práticas, no âmbito do DUA. Aqui está uma lista de verificação para os professores.

"Eu crio um ambiente de aprendizagem no qual":

- As ideias e a informação são representadas de várias maneiras



- Descreve claramente o conteúdo das suas aulas e as suas expectativas dos alunos..
 - Apresenta informação em vários formatos (por exemplo, palestra, texto, gráficos, áudio, vídeo, exercícios práticos).
 - Começa cada lição com um esboço ou uma visão geral do que será abordado.
 - Resume os pontos-chave ao longo da aula e relaciona-os com conhecimentos gerais e conceitos específicos.
 - Fornece informação em linha equivalente a documentos distribuídos em papel e fornece conteúdo de leitura em diferentes formatos, tais como áudio e vídeo.
 - Utiliza tecnologias que melhoram a aprendizagem.
- Os estudantes podem expressar a sua compreensão do conteúdo de várias maneiras
- Encorajar os estudantes a demonstrar conhecimentos e aptidões de outras formas para além dos testes e exames tradicionais (por exemplo, ensaios escritos, projetos, portfólios, revistas).
 - As suas avaliações medem o sucesso dos estudantes nos objetivos de aprendizagem.
 - Incorporar tecnologias que facilitam a comunicação e a participação dos estudantes.
 - Permitir aos estudantes submeterem o seu trabalho eletronicamente.
- Os estudantes têm múltiplas oportunidades de se envolverem



- Mostra entusiasmo por cada tópicos que ensina e explica o significado do mundo real.
- Desafia os estudantes com atividades significativas.
- Cria um clima de sala de aula no qual a diversidade estudantil é respeitada.
- Fornece um feedback imediato e instrutivo sobre as atividades.
- Complementa as atividades de leitura e palestra com ajudas visuais (por exemplo, fotografias, vídeos, diagramas e simulações interativas).

Se respondeu "SIM" à maioria ou a todos estes itens, parabéns! Está a chegar a mais alunos através dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Referências sobre o tema

-Busato, V. V., Prins, F. J., Hamaker, C., & Visser, K. H. (1995). Leerstijlenonderzoek gerepliceerd; de samenhang tussen intelligentie en leerstijlen. [Research on learning styles replicated; the relation between intelligence and learning styles]. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 20(4), 332±340.

-CAST. Retirado de <https://www.cast.org/publications/2005/future-in-margins-role-technology-disability-educational-reform-rose-meyer>

-Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

-Derks, W. A. M., Bernard, S., Petry, D., Haveman, M. J., & Laake, M. J. L. L. van (1994). Onbegrepen vragen: Over het interviewen van licht verstandelijk gehandicapten. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 49, 54-58

-Didden, R., Collin, Ph., & Curfs, L. (2008). Psychopathologie bij mensen met een verstandelijke beperking. In W. Vandereycken, C. A. L. Hoogduin & P. M. G. Emmelkamp (Red.), *Handboek psychopathologie: Deel 1 Basisbegrippen* (pp. 613-637). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, L., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 238-251.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques:

Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.

-Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2019). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15.

-Erickson, A. S. G., Noonan, P. M., Zheng, C., & Brussow, J. A. (2015). The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 45-54.

-Gall, M. D. (1990). *Tools for Learning: A Guide to Teaching Study Skills*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA

- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347.

-Kleinert, H. L., Browder, M. D., & Towles-Reeves, E. A. (2009). Models of cognition for students with significant cognitive disabilities: Implications for assessment. *Review of Educational Research*, 79, 301-326

-Maehler, C., & Schuchardt, K. (2009). Working memory functioning in children with learning disabilities: Does intelligence make a difference? *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 3–10.

-Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex ‘‘frontal lobe’’ tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.

-Molen, M. van der (2009). Het werkgeheugen van kinderen en jongeren met een licht verstandelijke beperking: inzicht en handelen. In R. Didden & X. Moonen (Red.), *Met het oog op behandeling 2*:

Effectieve behandeling van gedragsstoornissen bij mensen met een lichte verstandelijke beperking

(pp. 15-21). Utrecht: LKC LVG / Expertisecentrum De Borg.

-Molen, M. J. van der, Luit, J. E. H. van, Jongmans, M. J., & Molen, M. W. van der (2007). Verbal working memory in children with mild intellectual disabilities. *Kind en Adolescent*, 28, 135-148.

-Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865.

-Ponsioen, A. J. G. B. (2001). *Cognitieve vaardigheden van licht verstandelijk gehandicapte kinderen en jongeren* (Doctoral dissertation, Universiteit van Amsterdam [Host]).

-Proctor, B. E., Prevatt, F. F., Adams, K. S., Reaser, A., & Petscher, Y. (2006). Study skills profiles of normal-achieving and academically-struggling college students. *Journal of College Student Development*, 47(1), 37-51.

-Qian, X., Clary, E., Johnson, D. R., & Echternacht, J. K. (2018). The Use of a Coaching Model to Support the Academic Success and Social Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in Community and Technical College Settings. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(3), 193-208.

-Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353.

-Schuchardt, K., Gebhardt, M., & Mäehler, C. (2010). Working memory functions in children with different degrees of intellectual disability. *Journal of intellectual disability research*, 54(4), 346-353.

-Universal Design for Learning in action. Retrieved from:
<https://products.brookespublishing.com/Universal-Design-for-Learning-in-Action-P758.aspx>

-Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229.
<http://doi.org/10.1177/0149206316632058>.

-Vanthournout, G., Gijbels, D., Coertjens, L., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). Students' persistence and academic success in a first-year professional bachelor program: The influence of students' learning strategies and academic motivation. *Education Research International*, 2012.

- Verenigde Naties (2006). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. Verkregen op 12 mei, 2020 via
<https://www.vaph.be/sites/default/files/documents/vn-conventie/vn-conventie.pdf>

-Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25±50.

- Watts, A. G., & Van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(3), 173-187.

-Wehmeyer M. L., Abery B., Mithaug D. E. & Stancliffe R. J. (2003) *Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice*. Charles C. Thomas Publisher, LTD, Springfield

-Zhan, J. Y., Wilding, J., Cornish, K., Shao, J., Xie, C. H., Wang, Y. X., et al. (2011). Charting the developmental trajectories of attention and



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

executive function in Chinese school-aged children. *Child Neuropsychology*, 17(1), 82–95.

Glossário

Estilos de aprendizagem: Quando se trata de estilos de aprendizagem e diferentes tipos de estilos de aprendizagem, o quadro proposto por Vermunt é amplamente conhecido. Numa tentativa de obter uma clara compreensão e definição de aprendizagem, Vermunt (1996) afirmou que, num processo de aprendizagem, quatro elementos devem estar presentes: estratégias de processamento cognitivo, estratégias de regulação, conceções de aprendizagem e orientações para a aprendizagem.

Funções executivas: As funções executivas podem ser mais bem comparadas com os processos de controlo do nosso comportamento humano. Sem funções executivas, não seríamos capazes de controlar o nosso próprio comportamento.

Motivação / autodeterminação: Um quadro bem conhecido sobre motivação é a teoria da autodeterminação de Deci & Ryan (2000). Segundo Deci & Ryan, as pessoas têm três necessidades básicas, mais especificamente a necessidade de autonomia (=possibilidade de fazer as suas próprias escolhas), a necessidade de competência (=possibilidade de fazer o que se gosta e aquilo em que se é bom, usando os seus próprios talentos) e a necessidade de pertencer (=estabelecer relações positivas com outras pessoas o sentimento de que se é importante e importante para alguém).incapacidade.

Recursos

Os indivíduos com incapacidades intelectuais (anteriormente atrasados mentais) beneficiam das mesmas estratégias de ensino utilizadas para ensinar pessoas com outros desafios de aprendizagem. Isto inclui incapacidades de aprendizagem, défice de atenção/hiperatividade, e autismo. Aqui estão algumas estratégias listadas: <https://www.mentalhelp.net/intellectual-disabilities/effective-teaching-methods/>

Ferramentas

Plano da transição. É extremamente importante que as famílias e as escolas comecem a planear com antecedência a transição do estudante para o mundo da idade adulta. Uma vez que a incapacidade intelectual afeta a rapidez e a forma como um indivíduo aprende novas informações e competências, quanto mais cedo começar o **planeamento da transição**, mais poderá ser realizado antes de o estudante abandonar a escola secundária. Assim, pode utilizar a aplicação de plano de estudos para controlar e programar o seu tempo quando está a estudar e quando está a relaxar.

Recursos de aprendizagem on-line. Os sites dos professores listaram os recursos de aprendizagem para crianças do ensino básico, médio e secundário. A aprendizagem à distância e a sala de aula virtual também estão disponíveis. <https://www.weareteachers.com/free-online-learning-resources/>

Dicas

As estratégias úteis para o ensino de estudantes com incapacidades intelectuais incluem, mas não se limitam às seguintes técnicas:

- Ensinar um conceito ou componente de atividade de cada vez
- Ensinar um passo de cada vez para ajudar a apoiar a memorização e a sequenciação
- Ensinar os alunos em pequenos grupos, ou um a um, se possível
- Proporcionar sempre múltiplas oportunidades para a prática de competências numa série de diferentes contextos
- Utilizar o estímulo físico e verbal para orientar respostas corretas, e fornecer elogios verbais específicos para reforçar estas respostas

Textos, eventos ou sites importantes a incluir como material de interesse.

Site interessante para consultar a definição de incapacidade intelectual:

- <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>

Outros links

- <https://www.kennedy-center.org/education/vsa/>
- <http://www.projectidealonline.org/v/intellectual-disabilities/>



Ligações

Associação americana sobre Incapacidade Intelectual e de Desenvolvimento:

<https://www.aaid.org/>

<http://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design/The-7-Principles/>

<http://www.projectidealonline.org/v/intellectual-disabilities/>

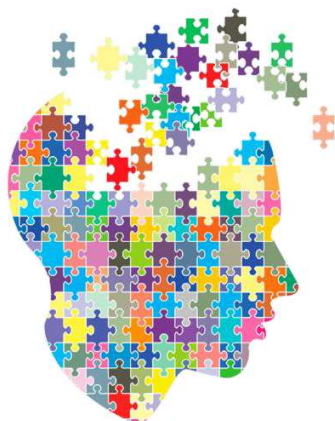
<https://therapytravelers.com/strategies-teaching-students-intellectual-disabilities/>

<https://www.mentalhelp.net/intellectual-disabilities/effective-teaching-methods/>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 11

Orientação vocacional



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introdução

Nos dias que correm, é indiscutível o direito que todos têm de trabalhar. De facto, todas as pessoas, com ou sem incapacidade, querem e precisam de encontrar trabalho. Uma das maiores realizações pessoais é assegurar um emprego estável que conduza à independência económica e à satisfação pessoal (Alomar e Cabré, 2005). De acordo com Ali, Schur e Blank (2011), o emprego tornou-se um elemento decisivo no processo de integração social e participação comunitária.

Segundo Vidriales, Hernández e Plaza (2018), o trabalho é "um meio fundamental de inclusão social, essencial para enfrentar a vida adulta com autonomia e independência, e que é essencial para o gozo efetivo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais" (p.7).

No entanto, as pessoas com incapacidades intelectuais encontram maiores dificuldades no prosseguimento dos estudos depois de completarem os seus estudos obrigatórios, o que dificulta o seu acesso ao trabalho em condições de trabalho adequadas. As más notas e o abandono escolar são uma das situações mais problemáticas para os jovens para enfrentar o seu futuro e tomar decisões coerentes com as suas necessidades, interesses, características e expectativas (Alvarez Lopez, Franchy, González e Pérez, 2013). De acordo com Mercado, Aizpurúa e Garcia (2013), as pessoas com incapacidade sofrem uma desigualdade significativa no local de trabalho devido a múltiplos fatores pessoais e relacionados com o ambiente de trabalho.

Em Espanha, os números fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística (2019) mostram que 30% das pessoas com ID estavam ativamente empregadas em 2017 e 2018. Esta baixa percentagem pode ser devida às numerosas barreiras sociais e educacionais e à falta de oportunidades de encontrar e manter um emprego (Giné, 2004; Schalock e Verdugo, 2007). Estas barreiras incluem uma tendência na sociedade para ignorar as suas preferências e interesses e para duvidar da sua capacidade de

tomar decisões devido à sua incapacidade (Cowenhoven, 2002). Ferreras et al. (2013) afirmam que a falta de experiência de trabalho, o desconhecimento das suas competências, a falta de conhecimento sobre o mercado de trabalho e uma conceção inadequada de si próprio podem impedir a sua integração no mercado de trabalho.

Mesmo assim, é importante esclarecer que o facto de as pessoas com incapacidade intelectual serem consideradas menos empregáveis do que os seus pares não deficientes ou do que as pessoas com incapacidades menos restritivas não pode ser justificado pelas suas incapacidades per se: existem provas científicas de outros fatores que podem influenciar esta diferença.

Alguns autores afirmam que a dependência deste grupo imposta pela sociedade (talvez bem intencionada, mas resultando num grau de superproteção) e a influência que a sociedade tem sobre elas faz com que as pessoas com incapacidade apresentem um local de controlo externo, baixa autoestima, fraca capacidade de planear e estabelecer objetivos e/ou perceções irrealistas das suas próprias capacidades e limitações (Field et al., 1998 ; Field e Hoffman, 2002; Robertson et al., 2001). De facto, as principais dificuldades que este grupo encontra em manter um emprego não se devem à sua incapacidade de realizar as tarefas que lhe foram atribuídas, mas sim à dificuldade de ter um comportamento adaptativo de acordo com as exigências do ambiente de trabalho. Por exemplo, podem ter problemas de interação com os colegas, de aceitação de autoridade, dificuldade em procurar ajuda, de manutenção de horários, etc.

Estas dificuldades podem dever-se a uma falta de orientação profissional adequada que lhes permita adquirir uma consciência realista e coerente das suas aspirações, possibilidades e limitações num determinado contexto de trabalho. O resultado é uma atitude de subavaliação pessoal e conceções irrealistas.

De acordo com Lee (2009), a sobreproteção parental, as baixas expectativas quanto às suas próprias capacidades e a falta de apoio e orientação especializada prejudicam a sua vida independente e empregabilidade; ou inversamente, a integração social com apoio individualizado promove a eficiência e minimiza crenças e atitudes de desamparo aprendido (Lucas et to the., 2012). É, portanto, essencial que este grupo receba o apoio necessário para escolher e aceder aos empregos que melhor respondam às suas expectativas, necessidades e interesses (Infante, 2016, Sescovich, 2009).

As dificuldades colocadas pela incapacidade exigem mudanças nas famílias, empresas e ambientes sociais afetados. Se os resultados de um programa de estágio forem avaliados em termos estritamente quantitativos e de custo-benefício financeiro, isto leva a uma visão demasiado simplista e redutora das coisas que não leva em conta outras variáveis, tais como a "riqueza social do trabalho" gerada pela inclusão num ambiente de trabalho, "melhoria da qualidade de vida" e "bem-estar social" que o estágio gera, etc. (de la Fuente, 2006).

Neste contexto, a orientação profissional desempenha um papel fundamental para que as pessoas possam visualizar o que querem nas suas vidas (Llinás, 2009). Ferreras et al. (2013) afirmam que uma boa orientação profissional aumenta as oportunidades das pessoas na procura de uma ocupação adequada. Da mesma forma, as pessoas que tiveram uma orientação adequada são mais bem sucedidas no local de trabalho.

Em suma, a atividade profissional tornou-se um dos principais objetivos da inclusão social das pessoas (Lucas et al., 2012). De facto, como uma das preocupações essenciais das políticas de emprego afeta o direito universal a ter um emprego, como denotado pelos elevados números de desemprego entre este grupo e a necessidade de mais progressos na sua integração social (Adroher, 2004; Casado e Cifuentes, 2003; Salinas e

Sanz, 2003). Os principais objetivos da integração socioprofissional das pessoas com incapacidade intelectual são os seguintes (Lucas et al., 2012, p. 398):

1. Promover um conhecimento adequado de si próprios em relação ao ambiente social e de trabalho, avaliando atitudes que impedem ou dificultam uma escolha responsável e autónoma e modificando crenças inexatas sobre a sua falta de eficácia na execução das decisões que tomam.
2. Proporcionar o conhecimento do ambiente social e de trabalho e das medidas a tomar e das técnicas a utilizar para encontrar trabalho.
3. Desenvolver as atitudes e competências necessárias para que os visados por este processo de orientação possam operar autonomamente na sociedade.
4. To develop the attitudes and skills needed for those targeted by this guidance process to operate autonomously in society.
5. Refletir sobre os valores culturais e sociais necessários para a sua inclusão na sociedade e no trabalho.

Contextualização do tema

Segundo Galileia (2015), a orientação profissional é um recurso que desperta as inclinações ou preferências profissionais das pessoas, adaptado às exigências do nível de competitividade e às exigências do local de trabalho. A orientação vocacional é uma intervenção psicoeducativa para identificar necessidades e possíveis vocações dos estudantes que gera uma escolha para o seu futuro em resposta a diferentes necessidades como a autorrealização (Grañeras et al., 2008). Para escolher esse futuro, os estudantes precisam de conhecer e identificar potenciais sucessos que possam ser alcançados através da sua escolha (Romero, 1999).

De acordo com as Resoluções do Conselho Europeu e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros (CE 2004 e 2008), a orientação é definida como um processo contínuo que permite às pessoas identificar as suas capacidades, as suas competências e os seus interesses, tomar decisões em matéria de educação, formação e emprego e gerir o percurso da sua vida pessoal no que diz respeito à educação e ao trabalho.

Desta forma, a orientação profissional procura descobrir os interesses de trabalho dos estudantes, as suas expectativas profissionais, o seu nível de conhecimentos e as suas motivações reais para uma profissão, e ajustar esses interesses à competência profissional de cada pessoa e às necessidades de cada trabalho (Ferrerias et al., 2013). Os especialistas devem fornecer o apoio necessário para criar um interesse realista que se ajuste às capacidades de cada indivíduo, para assegurar que a pessoa atinja a meta estabelecida.

A pessoa orientada deve atingir a sua maturidade profissional. Isto envolve um processo de aprendizagem pessoal construído em interação constante e recíproca entre fatores sociais, culturais e económicos, onde as pessoas com incapacidade intelectual desempenham um papel

relevante (Lucas et al., 2012). Lucas (2002) define maturidade profissional como "o grau em que uma pessoa, em comparação com os seus pares, adota uma atitude planeada antes da decisão profissional a tomar, uma atitude baseada no conhecimento relevante das diferentes alternativas de formação-profissionais, análise prévia dos seus valores-objetivos, interesses, capacidades, fatores pessoais e sociais determinantes" (p.65). Em geral, as pessoas com incapacidade intelectual atrasaram o desenvolvimento profissional, pelo que a idade cronológica não deve ser o critério para determinar em que fase de desenvolvimento se encontram.

2.1. Componentes da orientação profissional

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2016), a orientação profissional é orientada para o trabalho sob cinco perspectivas: necessidades académicas, familiares, sociais, pessoais, laborais e empresariais.

- Componente académica. Isto refere-se aos fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nos estudantes. Obtém-se informação sobre os seus pontos fortes e fracos, as suas capacidades nas áreas verbal, numérica e espacial; e sobre os seus interesses, que cursos preferem e quais não preferem e o que querem fazer num futuro próximo.

- Componente familiar-social. Isto abrange o ambiente familiar. É recolhida informação sobre o estilo de vida familiar, o local de trabalho dos pais e o seu nível de educação, sobre quantos membros existem na unidade familiar, o lugar do indivíduo entre os seus irmãos e se estudam ou trabalham. Além disso, aspetos socioeducativos como o tipo de comunicação entre o indivíduo e a sua família, se a família está

consciente dos seus interesses, de que atividades sociais gostam, do que gostam e não gostam e quais são os seus objetivos na vida.

- Componente pessoal. Isto envolve aspetos de cada pessoa tais como a sua personalidade, gostos, interesses e preferências, objetivos pessoais, projetos futuros, etc.

- Componente das necessidades laborais. Que necessidades devem ser satisfeitas para obter um emprego? Orientação sobre como fazer bem nas entrevistas de emprego, sobre como se juntar ao mundo do trabalho e sobre como gerir adequadamente os rendimentos.

- Componente de empreendedorismo. Isto implica reforçar as qualidades pessoais, melhorar as capacidades de comunicação e negociação.

2.2. Princípios orientadores dos programas de orientação profissional

Lucas et al. (2012) estabeleceram cinco princípios orientadores de programas de orientação profissional que conduzem à realização dos objetivos estabelecidos:

1. Inclusão

As pessoas têm o direito de participar ativamente na vida social e os especialistas devem fornecer os apoios necessários para que tal participação seja possível.

2. Planeamento centrado na pessoa

O planeamento centrado na pessoa é um processo baseado nas preferências, escolhas, capacidades e desejos de cada pessoa, tendo em conta as suas possibilidades de participar no ambiente comunitário, tendo em conta as necessidades relacionadas com o desenvolvimento na vida quotidiana e o desenvolvimento de competências de trabalho. A importância das atividades do dia-a-dia baseia-se no facto de que elas permitem a uma pessoa gerir de forma independente em casa e

assim torná-las mais autónomas na comunidade. Esta intervenção permite aos indivíduos:

- Fazer escolhas sobre as suas próprias vidas.
- Controlar as suas próprias vidas.
- Atingir mudanças significativas e positivas no estilo de vida.
- Fazer amigos e ter relações interpessoais.
- Trabalhar em ambientes escolhidos por eles próprios.
- Escolher onde e com quem viver.
- Participar em atividades de lazer e tempo livre.
- Participar na comunidade.
- Ser e sentir-se respeitado.
- Ter um sentido de pertença.
- Para melhorar a sua autoimagem.

3. Autodeterminação

O processo de auto-orientação procura utilizar programas adaptados às necessidades de cada pessoa, de modo a dar-lhes um conhecimento realista e positivo de si próprios em relação aos seus valores/metapas, interesses e capacidades, e perceber as suas próprias possibilidades de preparação e inclusão social e laboral. As capacidades de comunicação e autodeterminação estão intimamente relacionadas, pelo que a melhoria das competências de comunicação facilita, por sua vez, as escolhas e a autodeterminação.

4. Avaliação das capacidades e necessidades de apoio

É importante uma avaliação adequada das necessidades da pessoa e dos seus pontos fortes na interação com o seu ambiente.

5. Análise comportamental aplicada

Outro elemento-chave na determinação destas necessidades é a utilização da análise comportamental, seguida de estratégias derivadas do apoio comportamental positivo para a realização de intervenções. A análise comportamental aplicada tem-se revelado eficaz na redução dos défices devidos a problemas de aprendizagem, na modificação de comportamentos inadequados, na formação de competências de resolução de problemas e perceção social e na melhoria da empregabilidade e competências académicas, entre outras coisas (Jerano e Rodríguez, 2004).

2.3. Ações de orientação destinadas à integração na sociedade e no trabalho

Lucas, Arias e Ovejero (2005) declaram que todas as ações de orientação são entendidas como atividades destinadas a promover a plena integração na sociedade e no trabalho. É possível diferenciá-las em três grupos de ações com objetivos distintos, mas com a mesma finalidade de desenvolver a maturidade profissional dos destinatários:

□□ Adquirir um conhecimento realista e positivo de si próprios e das suas possibilidades, dos seus objetivos/valores, dos seus interesses profissionais, das suas capacidades e das suas competências.

□□ Promover o conhecimento do ambiente de formação e de trabalho significa combinar e organizar a informação previamente preparada utilizando critérios que orientem os estudantes no esclarecimento dos problemas sobre os quais devem decidir, concentrando a atenção na informação relevante.

□□ Promover a formação de competências para a obtenção e manutenção de um emprego

Podem distinguir-se várias fases na preparação de um estudante com identificação na transição da educação para o local de trabalho (Lucas et al., 2012):

- Clarificar valores/metapas, interesses e capacidades no grupo-alvo.
- Facilitar a formação e as oportunidades de emprego, por exemplo, proporcionar experiência de trabalho, desenvolver relações contínuas com empregadores da comunidade, conseguir combinações adequadas entre empregos e pessoas com incapacidade, oferecer apoio no trabalho.
- Ajudar os estudantes a avaliar, implementar e desenvolver um plano de ação.
- Criar oportunidades para viver autonomamente, o que significa proporcionar experiência prévia em ambientes reais e oferecer apoio em casa.

Trata-se, portanto, de um trabalho sistematizado que requer uma procura ativa de redes de apoio para oferecer possibilidades às pessoas e, ao mesmo tempo, desenvolver as suas competências.

10 aprendizagens chave para o futuro emprego de jovens com incapacidade intelectual podem ser apontadas:

1. Competências de comunicação.
2. Conhecimento escolar: competências instrumentais, cultura, gosto pela aprendizagem, curiosidade.
3. Gestão da informação e competência digital.
4. Capacidade de autodireção: planejar, refletir, avaliar consequências, tomar decisões.
5. Capacidade de cuidados pessoais: saúde, segurança, higiene.

6. Aptidões sociais: competências sociais básicas, responsabilidade, pedir ajuda, seguir regras.
7. Competências emocionais: controlo das emoções, empatia, autoconhecimento, autoestima, motivação.
8. Autonomia no lar.
9. Autonomia para a vida comunitária: utilização dos transportes, gestão do dinheiro, utilização dos recursos da comunidade.
10. Competências sociais e laborais básicas: pontualidade, esforço sustentado, interesse num trabalho bem feito, revisão de tarefas e deteção de erros.

Para que os jovens adquiram essa aprendizagem, é importante que os especialistas e os membros da família ofereçam diferentes opções entre as quais possam escolher, procurando responder a diferentes vocações ou interesses e formação em competências específicas para vários contextos profissionais. É necessário promover planos de estudo com uma abordagem baseada na competência, na qual a experiência prática de trabalho seja garantida; praticar competências emocionais, sociais e laborais, conhecimento, autonomia, autodireção, autocuidado, etc.; promover relações sociais e integração em ambientes com outros jovens sem incapacidade; responsabilizar os indivíduos pelas suas ações; respeitar a sua privacidade; apoiar as suas escolhas, mesmo que não se acredite que sejam corretas, permitir-lhes cometer erros e experimentar as consequências das suas próprias decisões.

2.4. Processo de orientação vocacional

O processo de orientação profissional começa com um estudo detalhado da pessoa e do ambiente em que ela opera (Ver Figura 1).

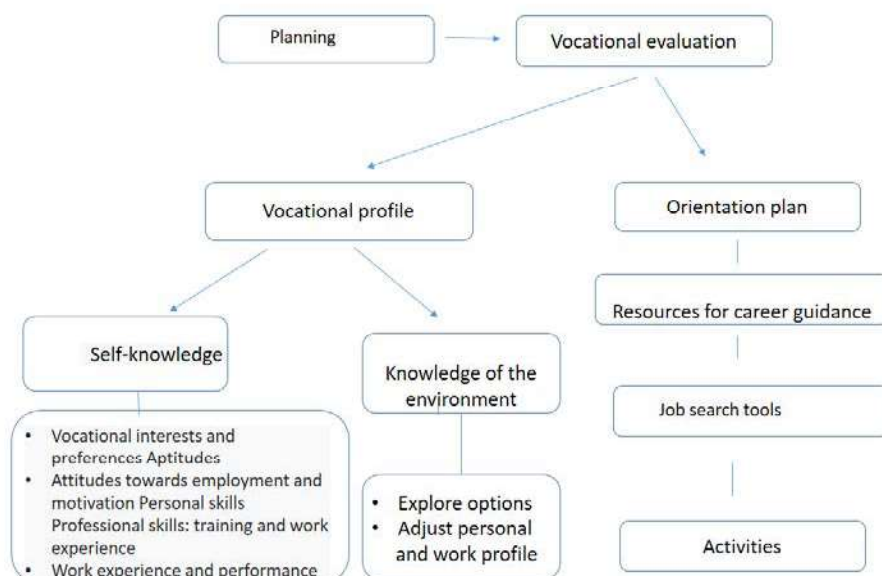


Figura 1 . Processo de orientação vocacional (adaptado de Arsuaga e Santiso, 2018).

O estudo da pessoa não significa apenas que o especialista deve conhecê-la, mas que as pessoas devem conhecer-se a si próprias. O autoconhecimento implica conhecer as próprias competências e expectativas para que o processo de orientação profissional possa ser devidamente ajustado. Desta forma, a pessoa sabe o que quer e precisa na vida e, por sua vez, pode desenhar o seu perfil vocacional.

O perfil vocacional é definido como um conjunto de características e capacidades composto por elementos como personalidade, interesses vocacionais, aptidões ou capacidades, atitudes, competências e desempenho (Díaz, Morales e Amador, 2009; Lucas, 2006):

- Interesses e preferências vocacionais: Um conjunto de objetivos desejados pelas pessoas nas diferentes áreas do seu desenvolvimento: pessoal, académico, vocacional ou profissional. Em geral, os interesses variam ao longo da vida.

- Aptidões: Isto significa a capacidade de uma pessoa para desenvolver determinados comportamentos. As aptidões psicológicas e pragmáticas são diferenciadas, referindo-se estas últimas às capacidades e aptidões para desempenhar um determinado trabalho de forma eficaz.

- Atitudes em relação ao emprego e à motivação: Atitude em relação ao trabalho significa o valor que lhe é atribuído, a opinião realista e positiva de cada indivíduo, o seu interesse na aprendizagem, conhecimento relevante das diferentes opções de formação/trabalho e como aceder a elas, planeamento, uma atitude autónoma e empreendedora na tomada de decisões, entre outras. É importante destacar estudos como os de Boerlust (1998) ou Luzo, Funk e Strang (1996), cujos resultados confirmam que a atitude em relação à tomada de decisões é o fator que prognostica mais fortemente as competências de maturidade profissional.

- Competências: Este termo refere-se à resolução de problemas, tomada de decisões, capacidades de gestão da informação, comunicação oral e escrita, trabalho de equipa, capacidades de relacionamento interpessoal, raciocínio crítico, compromisso ético, capacidades de organização e planeamento, aprendizagem autónoma, liderança, criatividade, espírito de iniciativa e empreendedorismo e motivação.

- Competência profissional: Esta é adquirida através de formação e experiência de trabalho. Uma situação paradoxal em que muitas pessoas se encontram é que, se deixarem a sua formação para aceitar um emprego, encontrar-se-ão com níveis de formação muito baixos num mercado de trabalho muito competitivo que exige níveis de qualificação e conhecimentos cada vez mais elevados. Precisamente, as opções das pessoas com incapacidade intelectual tanto na formação adaptada às suas necessidades como na procura de um emprego remunerado são muito menores (Lucas et al., 2012, p.397).

- Expectativas de emprego e desempenho: O esforço que uma pessoa coloca na execução eficaz das tarefas definidas.

"Conhecimento do ambiente" significa recolher informação sobre possíveis barreiras físicas e atitudinais que possam impedir a integração socioprofissional de pessoas com identificação e identificar possíveis opções de trabalho. Na secção seguinte, são discutidas três opções de trabalho normalmente consideradas para lidar com a integração na sociedade e no trabalho deste grupo.

2.5. Tipo de trabalho

Existem três opções de emprego que procuram satisfazer as necessidades deste grupo (Lucas, 2006):

- Centros Ocupacionais. Desde que foram oficialmente regulamentados, estes centros constituem um passo preliminar para a entrada no mercado de trabalho onde as pessoas adquirem competências laborais, com base sempre no seu potencial como ponte para o emprego. As pessoas que satisfaçam os seguintes requisitos podem aderir a estes centros: indivíduos em idade ativa que tenham sido avaliados por equipas psicopedagógicas e tenham uma resolução motivada da equipa multiprofissional apoiando a sua necessidade de aderir a um centro ocupacional, uma vez que não podem ser atendidos por uma empresa ou centro de emprego especial devido a uma incapacidade grave temporária ou permanente.

- Emprego protegido em centros especiais (CCE). Isto refere-se a um pequeno número de empresas em que pelo menos 70% dos trabalhadores têm um nível de incapacidade reconhecido de 33% ou mais.

- Emprego assistido. Trata-se de emprego em empresas normais com apoio individualizado para enfrentar possíveis dificuldades na execução

de tarefas de trabalho. Este tipo de emprego promove a inclusão social e a incorporação na comunidade e melhora a qualidade de vida, independência e autonomia das pessoas envolvidas (Becerra, Montanero e Lucero, 2012). A União Europeia de Emprego Apoiado (EUSE) define o emprego apoiado como "a prestação de apoio a pessoas com incapacidade e outros grupos desfavorecidos para assegurar e manter um emprego remunerado no mercado de trabalho aberto" (EUSE, 2005, p.14).

Conceitos específicos

Atitude

É a forma como uma pessoa age, o comportamento que um indivíduo tem de ter para fazer as coisas.

Aptidão física

É a qualidade que as pessoas têm de realizar certas atividades específicas com alguma facilidade e eficiência. É também definida como qualquer disposição natural ou adquirida de natureza física ou psíquica, capaz de agir e ser medida.

Carreira

Desenvolvimento da orientação que um trabalhador escolhe para a sua vida profissional, um processo permanente e sistemático, através do qual uma pessoa estabelece os seus objetivos e reconhece os recursos que possui e que deve alcançar para os cumprir.

Competências instrumentais

Competências que nos permitem adaptar ao ambiente. No âmbito das competências instrumentais, é feita uma distinção entre capacidades cognitivas, capacidades metodológicas, capacidades tecnológicas e capacidades linguísticas.

Capacidade

É a aptidão, talento, capacidade ou capacidade inata que uma pessoa tem de realizar, e claro de realizar com sucesso, uma determinada atividade, emprego ou comércio.

Interesse

É a inclinação ou preferência que uma pessoa manifesta por algo específico.

Interesses profissionais

São a preferência por certas atividades; a motivação que o faz ter uma inclinação para certos tipos de ações sem a necessidade de ser forçado a realizá-las, em vez disso, o seu desempenho produz satisfação e alegria.

Motivação

É constituído por todos os fatores capazes de provocar, manter e orientar o comportamento para um objetivo. A motivação é também considerada como o impulso que leva uma pessoa a escolher e a realizar uma ação entre as alternativas que se apresentam numa determinada situação.

Orientação vocacional

A orientação vocacional é um processo psicológico e pedagógico que procura ajudar na escolha de uma determinada profissão, de acordo com as motivações, aptidões e atitudes do estudante. Este processo baseia-se na premissa de melhorar o conhecimento do estudante de todas as possibilidades que lhe são oferecidas para poder avaliar quais são os ideais através do espírito crítico do próprio estudante.

Este processo não visa apenas a inclusão do estudante no mundo do trabalho, mas o verdadeiro objetivo é reconhecer o interesse real do estudante e facilitar a sua aprendizagem sobre o ambiente de trabalho.

Personalidade

É o conjunto de características físicas, genéticas e sociais que um indivíduo reúne e que o tornam diferente e único de outros indivíduos.

Profissão

É o trabalho ou empregos que alguém faz e é pago.

Vocação

É a inclinação para qualquer estado, carreira ou profissão.

Necessidades especiais para pessoas com incapacidade intelectual sobre o tema

Ênfase naquelas que podem ser usadas na sala de aula. Extensão:

- Módulo 1: 1-1,5 páginas
- Módulo 2: 1,5-2,5 páginas
- Módulo 3: 2-3 páginas

As características da pessoa com incapacidade intelectual tornam os processos de inclusão laboral difíceis, justificando a necessidade de adaptar os processos de formação e contemplar apoios específicos para facilitar o acesso ao mundo do trabalho. Para aceder a um emprego no mercado de trabalho comum, é necessária uma preparação e formação adequadas que permitam aos trabalhadores com incapacidade adquirir as estratégias e competências pessoais e profissionais necessárias para responder a este novo ambiente.

PROCESSOS RELACIONADOS COM A APRENDIZAGEM	NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM	PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO
PERCEÇÃO	- Falta de coerência nas reações ao estímulo: hipersensibilidade ou hiposensibilidade.	- Prestar atenção a possíveis causas, monitorizar o ambiente, encorajar o aumento do nível de tolerância



		<p>(dessensibilização) e/ou assegurar que a pessoa controla o nível de estimulação. - Detetar fatores ambientais que devem ser ajustados, a fim de favorecer a participação laboral da pessoa com incapacidade - Oferecer meios para comunicar o seu desconforto. - Tirar partido da forma mais eficaz de perceção</p>
ATENÇÃO	- Hiperseletividade do estímulo	<p>- Trabalhar em cuidados conjuntos, expandindo gradualmente os parâmetros de cuidados para cada pessoa. - Controlo do estímulo. - Comece pelo que lhe interessa. - Expandir a atenção hiperseletiva. - Utilizar ajudas visuais.</p>



		<ul style="list-style-type: none">- Oferecer pausas frequentes.- Ajustar a duração das tarefas.- Variar a proximidade física.
MEMÓRIA	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldades para contar ou memorizar uma história.	<p>Proporcionar materiais visuais.</p> <ul style="list-style-type: none">- Agrupar elementos de modo a torná-los significativos.-- Usar estratégias sensoriomotoras / cinestésicas, que facilitem a aquisição de aprendizagens <p>Trabalhar em seqüências de cenas ou símbolos.</p>
MOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">- Falta de sentido de atividade, percepção do sucesso e repercussão negativa do fracasso	<ul style="list-style-type: none">- Consolidar as lições aprendidas, promovendo a flexibilidade e a tolerância às mudanças.- Encorajar activamente a



		<p>exploração de novas situações através de recompensas tangíveis.</p> <ul style="list-style-type: none">- Introduzir sistemas de auto-recompensa, dando prioridade às atividades preferidas.- Identificar os reforços individualmente.- Considerar a duração das tarefas.- Intercalar as atividades preferidas com as menos desejadas.- Ter em conta uma possível baixa motivação social.
PLANEAMENTO	<p>-Dificuldades para estabelecer objetivos e etapas para os alcançar.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Generalizar a aprendizagem e as respostas adquiridas, para diferentes contextos e atividades.- Refletir sobre novas sequências num contexto significativo.- Prever os elementos de uma sequência.



INTERAÇÃO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldades de empatia.- Dificuldades de imaginação.	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar linguagem explícita.- Simular situações, "ponha-se no lugar de ...".
GENERALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldade em pôr em prática o que aprenderam.- Dificuldade em generalizar a aprendizagem em novas situações.	<ul style="list-style-type: none">- Ensinar em ambientes naturais.- Aprendizagem ativa.- Trabalhar com pessoas diferentes em locais diferentes.- Trabalhar com competências úteis, para ser utilizado- Verificação de Transferência de competências
INTERAÇÃO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none">- Intolerância ao trabalho em grupo e orientação de adultos	<ul style="list-style-type: none">- Atribuir tarefas que você mesmo pode resolver.
COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldades relacionadas com a comunicação e a capacidade de expressão,	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar aprendizagem apoiada por pares



	necessidades, estados físicos ou emocionais e desejos.	
--	--	--

Associação de Autismo Castilla y León: Guia para professores e educadores de alunos com autismo.

[https://autismocastillayleon.com/wp-](https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf)

[content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf](https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf)

Propostas metodológicas

4.1. Curriculum vitae

O Curriculum Vitae (CV) é uma apresentação breve, ordenada e escrita dos seus antecedentes, formação académica e experiência de trabalho. O CV e a carta de apresentação são os instrumentos utilizados para se apresentar às empresas onde deseja trabalhar. As informações incluídas devem ser breves, específicas e estruturadas.

Antes de escrever um CV, deve saber que trabalho procura e se se enquadra no perfil relevante. Deve também refletir sobre o que está disposto a fazer para se enquadrar num determinado perfil, por exemplo, fazer cursos prévios de formação profissional. Além disso, deve saber quais as empresas onde pode apresentar o CV.

Aqui estão algumas dicas para fazer um bom CV.

- Seja claro. A pessoa que o vai ler não tem muito tempo, pelo que fará uma leitura rápida que lhe deve facultar uma ideia clara do seu perfil.
- Escreva a informação de uma forma breve, clara, esquemática e sem desvios.
- Apresente a informação de forma organizada e estruturada em secções: dados pessoais, registo académico, experiência profissional e outros dados de interesse.
- Adicione uma foto recente.
- Destaque em negrito o que o empregador mais quer saber sobre si. Destaque os requisitos para o trabalho.
- Verificar a ortografia e a escrita.
- Escrever em computador (salvo indicação em contrário).
- Respeite as margens e espaços em branco.

- Destaque os pontos principais em negrito, maiúsculo ou sublinhado.
- Não escrever mais de 2 folhas (de um lado).
- Escrever a informação em ordem cronológica inversa (ou seja, primeiro as realizações).
- Indique as suas motivações e interesses.
- Comunique os seus sucessos e qualidades, transmita que é o candidato ideal.
- Seja honesto.

Ao procurar uma empresa ou local de trabalho que se adapte aos seus interesses e preferências, pode diferenciar entre os sectores público e privado. Aqui estão alguns lugares para procurar um emprego:

Emprego público:

- O emprego na União Europeia (gabinetes de informação comunitários).
- Emprego na administração nacional (Jornal Oficial, guia para candidatos aos exames de emprego público, gabinetes regionais governamentais, gabinetes de emprego).
- Emprego nas administrações regionais (conselhos, publicações regionais).
- Emprego local (boletins municipais, conselhos de juventude, jornais locais).

Emprego privado:

- INEM (Serviço Nacional de Emprego espanhol).
- Empresas de headhunting.
- Agências de emprego temporário
- Associações profissionais.
- Anúncios de imprensa.
- Sindicatos.
- Academias.
- Associações de jovens.
- Câmaras Municipais.
- A Internet.

Também se pode aceder a portais de emprego através da Internet. Antes de mais, terá de se registar com um endereço de correio eletrónico e publicar o seu CV no sítio web. Alguns exemplos de portais de emprego são os seguintes:

- Job-Hunt <https://www.job-hunt.org/>
- Job Accommodation Network (JAN) <https://askjan.org/about-us/index.cfm>
- Pathways to Employment <http://www.pathways.dshs.wa.gov>
- Getting Hired.com <http://www.gettinghired.com>
- ABILITY Jobs and Job Access <http://www.jobaccess.org/>
- American Association for People with Disabilities Employment <https://www.aapd.com/advocacy/employment/>
- Infoempleo <http://www.infoempleo.com/>
- Infojobs <http://www.infojobs.net/>
- Inforienta <http://www.inforienta.es>
- Jobpilot <http://www.jobpilot.com>
- Jobs www.jobs.ac.uk
- Jobtel <http://www.jobtel.it>

- Laboris <http://www.laboris.net/>
- LinkedIn <http://es.linkedin.com/>
- Mercadis <https://www.mercadis.com>
- Labour market <http://www.mercadodetrabajo.com.uy/>
- A thousand jobs <http://www.miltrabajos.com/>
- Opcionempleo <http://www.opcionempleo.com/>
- First Job <http://www.primerempleo.com/>
- Publiempleo.com <http://ww1.publiempleo.com/>
- All work <http://www.todotrabajo.com>
- Topjobs <http://www.topjobs.co.uk>
- Easy work <http://www.trabajofacil.com/>
- Trabajo.org <http://www.trabajo.org/>
- Trabajos.com <http://www.trabajos.com/>
- Trabajoset <http://www.trabajosett.es/listado-de-ett>
- Your work <http://www.tuttrabajo.org/>

4.2. Carta de apresentação

Esta é uma pequena carta, também escrita num computador, que envia quando responde a um anúncio de emprego ou vai a uma empresa espontaneamente. Deve enviá-la sempre com o seu CV.

Nela deve explicar as razões que o levaram a contactar o destinatário. Não deve apenas repetir a informação no seu CV, mas sim destacar uma ou duas indicações importantes do mesmo. A carta não deve normalmente ocupar mais do que uma página.

A carta de apresentação procura despertar o interesse na pessoa que recebe a sua candidatura e destacar pontos que tem para oferecer e que não estão incluídos no seu CV, mas que podem ser importantes para conseguir que eles o contratem.

Aqui estão algumas dicas para escrever uma boa carta de apresentação:

- Escreva a informação de forma breve e concisa, utilizando frases curtas, fáceis de ler e bem organizadas.
- Organize a carta de forma estruturada, em secções. Mantenha as margens e os espaços entre os parágrafos claros.
- Verificar ortografia, gramática e pontuação.
- Evitar parágrafos longos e expressões complexas.
- Não agrafar a carta de apresentação ao CV: eles são apresentados como documentos separados.
- Fazer uma carta original: não fazer cópias de outras cartas.
- Seja cordial mas respeitoso para com a pessoa a quem se dirige.
- Indique o que pode e sabe fazer e como pode ser útil para a empresa.
- Não mencionar nenhum ponto negativo sobre si mesmo. Realce as suas capacidades.

Ao decidir qual a estrutura que a sua carta de apresentação deve ter, tenha em conta que existem dois tipos diferentes de carta: uma carta de resposta a um anúncio específico e uma carta enviada não solicitada a uma empresa em que esteja interessado.

- Carta de resposta a um anúncio

Uma vez encontrada uma oferta de emprego no jornal que lhe interesse, deverá enviar à empresa o seu CV e uma carta de apresentação, que deverá conter:

- O número ou código de referência do anúncio (geralmente um conjunto de números, letras ou uma palavra, por exemplo, Ref.45.444).
- Uma indicação do objetivo da carta, mencionando o anúncio, oferta ou chamada a que está a responder.
- Algumas linhas sobre os aspetos do seu CV mais adequados para o trabalho em questão.
- Um pedido para uma entrevista ou para participar em testes de seleção.

- Cartas de apresentação para abordagens não solicitadas

Se decidir oferecer os seus serviços a uma empresa, pode enviar-lhes uma carta de apresentação. Escreva sempre à pessoa responsável pela área onde pretende apresentar a sua candidatura. A estrutura deve ser a seguinte:

- Apresente-se no parágrafo de abertura.
- No segundo parágrafo, explique porque está interessado em trabalhar na empresa e destaque os seus antecedentes e experiência profissional.
- No último parágrafo, ponha-se à disposição do destinatário para uma entrevista pessoal.

Segue-se um exemplo de carta:

Nome do candidato: Morada Local Telefone	Nome da empresa: Morada: Local: Data.
---	--



Caro(a) Sr.(a)

Primeiro parágrafo

Prenda a atenção do leitor ou faça referência à oferta e
descrição do
emprego.....

.....
.....
.....
.....
.....

Segundo parágrafo

Apresente os seus pontos fortes

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Terceiro parágrafo

Peça uma entrevista ou manifeste interesse em participar no
processo de seleção .

.....
.....
.....
.....
.....

Saudações cordiais,

Assinatura

Nome completo

4.3. Entrevista de emprego

Uma vez enviado o CV e a carta de apresentação, a empresa pode estar interessada em si e querer que venha para uma entrevista de emprego. A pessoa que melhor se adequa ao perfil do emprego que procura é finalmente escolhida após o processo de entrevista de emprego, pelo que deverá utilizá-la para se destacar e diferenciar dos outros candidatos.

É importante perceber que mesmo que não consiga o emprego, ter uma entrevista é uma experiência positiva que pode proporcionar confiança para futuras entrevistas cara-a-cara. A sua primeira entrevista pode ser mais complicada do que as outras porque não tem experiência anterior.

Aqui estão algumas dicas sobre como lidar com uma entrevista de forma positiva:

- Informe-se sobre o trabalho, a empresa e o trabalho em questão.
- Identifique os pontos fortes e fracos pessoais e de trabalho, e realce os seus pontos fortes.
- Mostre entusiasmo e preste muita atenção.

- Prepare e leve a documentação necessária, apresentada de forma limpa e arrumada.
- Seja pontual.
- Tenha o cuidado de apresentar uma boa imagem em termos de higiene pessoal e de boas maneiras.
- Seja otimista e confie em si próprio.

A maioria das entrevistas segue o mesmo esquema básico, para o qual se pode preparar:

- Aguarde que o entrevistador fale primeiro consigo. Cumprimente-os de uma forma cordial e amigável.
- Fale sobre questões relacionadas com a empresa, o trabalho, as tarefas e as funções a serem desempenhadas. Fale também de si como candidato, o que estudou e onde, que experiência profissional tem, o que o motiva a trabalhar nesta empresa e se está disponível para viajar ou mudar-se para fora da sua cidade. Este é o momento para demonstrar que o seu perfil se adequa ao que a empresa procura. É importante ter também em conta a comunicação não-verbal.
- Faça quaisquer perguntas que tenha sobre condições de trabalho ou sobre o processo de seleção. Demonstrar interesse em questões específicas da empresa ou do posto de trabalho causa frequentemente uma boa impressão.
- Diga sempre adeus educada e cordialmente, tentando estabelecer mais contactos para um momento futuro.

É importante informar o entrevistador sobre a sua incapacidade: explique o que é e quais são as suas potenciais limitações, mas concentre-se nas suas capacidades e pontos fortes. Pode também aproveitar a oportunidade para mencionar as ajudas e benefícios da Segurança Social que a empresa pode receber pela contratação de uma pessoa com uma incapacidade.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Bibliografía

Adroher, S. (2004). *Discapacidad e integración: Familia, trabajo y sociedad*. Madrid, España: Universidad de Comillas.

Ali, M., Schur, L., & Blank, P. (2011). What types of jobs do people with disabilities want? *Journal of Occupational Rehabilitation*, 21 (2), 199-210.

Alomar, E., & Cabré, M. (2005). El trabajo de jóvenes con discapacidad intelectual en entornos normalizados. *Revista Síndrome de Down*, 22, 118-124.

Álvarez, P. R., López, D., Franchy, R., González, A. I., & Pérez, D. (2013). La orientación vocacional al alumno de bachillerato en transición a la universidad. En M. C. Cardona-Moltó, E. Chiner, A. Giner-Gomis (Coord.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 446-452). Alicante, España: AIDIPE.

Arsuaga, A., & Santiso, V. (2018). Buenas prácticas en la orientación vocacional para personas con TEA. En *Guía de orientación vocacional para personas con Trastorno del Espectro del Autismo*. España: Confederación Autismo España.

Becerra, M. T., Montanero, M., & Lucero, M. (2012). *Empleo normalizado con apoyo. Investigación en diferentes recursos de apoyo natural a trabajadores con discapacidad intelectual en tareas laborales que requieren autorregulación*. Badajoz, España: Observatorio Estatal de la Discapacidad.

Boerlust, J. G. (1998). Career Development and Career Guidance. In P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of Work and Organizational Psychology* (273-296). East Sussex, UK: Psychology Press.

Casado, R., & Cifuentes, A. (2003). *El acceso al empleo de personas con discapacidad, barreras y alternativas*. Burgos, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos.

De la Fuente Anuncibay, R (2006). *Hacia la integración laboral de las personas con discapacidad. Un estudio longitudinal*. Burgos, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos.

Díaz, D., Morales, M., & Amador, L. O. (2009). Perfil vocacional y rendimiento escolar en universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 20-23.

Escala de Intereses Vocacionales Kuder. Recuperado de <https://psicologoscordoba.org/test-de-kuder/>
https://psychology.wikia.org/wiki/Kuder_Occupational_Interest_Survey
(English version)

European Union of Supported Employment (EUSE) (2005). *Folleto informativo y modelo de calidad*. Belfast: EUSE.

Gavilán, M. and Castignani L. (2013). Vocational guidance in people with special educational needs as the result of visual impairment during the transition stage from high school to advanced education. Recovered from

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5161/pr.5161.pdf

Field, S., & Hoffman, A. (2002). Preparing youth to exercise self-determination: quality indicators of school environments that promote the acquisition of knowledge, skills and beliefs related to self-determination. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(2), 114-119. doi: 10.1177/10442073020130020701

Field, S., Martín, J. E., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination for persons with disabilities: a position statement of the

division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(2), 113-128. doi: 10.1177/088572889802100202

Commonw of Learning (2020), Career and vocational guidance. Recovered from http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/395/CFC_Unit_8.pdf?sequence=11&isAllowed=y

Giné, C. (2004). Servicios y calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 35(2), 210.

Grañeras, M., Parras, A., Madrigal, A. M., Redondo, S., Vale, P., & Navarro, E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Lerman, D.; Grob, C., Villante, N., Langlinais, Ch. (2018). Assessing and Teaching Job-Related Social Skills to Adults with Autism Spectrum Disorder. Recovered from <https://autism.unt.edu/sites/default/files/Vocational%20UNT%207.27.17.pdf>

European Parliament (2020) Employment and disability in the European Union Recovered from [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/651932/EP_RS_BRI\(2020\)651932_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/651932/EP_RS_BRI(2020)651932_EN.pdf)

Jerano, C., & Rodríguez, P. (2004). *Habilidades manipulativas y laborales en centros residenciales: Concepto, evaluación y recursos*. Valladolid, España: Junta de Castilla y León, Consejería de Sanidad y Bienestar Social.

Jobpics. Cuestionario gráfico de intereses basado en el sistema RIASEC. Association of Vocational Rehabilitation Enterprises. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/4563358/cuestionario-gr%C3%A1fico-de-intereses-basado-en-el>

<https://www.apa.org/pi/disability/resources/assessment-disabilities>

Kuder, F. (s.f.). *Inventario de Intereses Vocacionales*. Chile: CEPECH Preuniversitario.

Lee, S. H. (2009). Perceptions of special education teachers and parents on self-determination of students with disabilities and instructional practices. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 10(2), 195–229.

Llinás, E. V. (2009). *La orientación académica desde el bienestar universitario*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uninorte.

Lucas, S. (2002). *Construyendo la decisión vocacional*. Valladolid, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

Lucas, S. (2006). *Inserción sociolaboral de las personas pertenecientes a grupos de exclusión y a otros colectivos*. Curso de Doctorado de la Universidad de Valladolid (inédito).

Lucas, S., Arias, B., & Ovejero, A. (2005). Orientación profesional e inserción sociolaboral de personas con discapacidad intelectual. Valladolid, España: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/11321/?sequence=1>

Similar document in English

http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/395/CFC_Unit_8.pdf?sequence=11&isAllowed=y

Lucas, S., Arias, B., Ovejero, A., Cruz, F., Retortillo, A., & Rodríguez, H. (2012). Orientación Profesional e Inserción sociolaboral de personas con discapacidad Intelectual. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 6, 394-413.

Luzo, D. A., Funk, D. P., & Strang, J. (1996). Attributional retraining increases career decision-making self-efficacy. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 378-386. doi: 10.1002/j.2161-0045.1996.tb00453.x

Mercado, E., Aizpurúa, E., García, L. M. (2013). Avanzando hacia la igualdad de oportunidades en la inclusión socio-laboral de las personas con discapacidad. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(1), 95-104. doi: 10.5209/revCUTS.2013.v26.n1.39571

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2016). *Manual de servicios de orientación vocacional*. Ginebra, Suiza.

Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo, de 21 de noviembre de 2008, titulada «Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente»

<https://eur-lex.europa.eu/legal->

[content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=ES)

Similar

document in English

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/651932/EP_RS_BRI\(2020\)651932_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2020/651932/EP_RS_BRI(2020)651932_EN.pdf)

Roberton, J., Emerson, E., Hatton, C., Gregory, N., Kessissoglou, S., Hallam, A., & Walsh, P. N. (2001). Environmental opportunities and supports for exercising self-determination in community-based residential settings. *Research in Developmental Disabilities*, 22(6), 487-502. doi: 10.1016/S0891-4222(01)00085-3

Romero, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona, España: Laertes Psicopedagogía.

Salinas, F., & Sanz, J. (2003). *La economía social y la integración socio-laboral de las personas en riesgo de exclusión*. Salamanca, España: Servicio de publicaciones de la Universidad Católica de Ávila.

Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.



Sescovich, S. V. (2009). *La gestión de personas: Un instrumento para humanizar el trabajo*. Mexico: Libros en red.

Vidriales, R., Hernández, C., & Plaza, M. (2018). *Empleo y Trastorno del Espectro del Autismo. "Un potencial por descubrir"*. Madrid, España: Confederación Autismo España.

Glossário

Análise de trabalho: Consiste em fornecer uma descrição das diferenças entre empregos em termos de exigências, atividades e conhecimentos necessários para a sua realização.

Aprendizagem: Entendida como um processo contínuo que ocorre ao longo da vida de um sujeito. Implica uma apropriação da realidade a fim de a transformar. Está intimamente ligado ao "não cumprimento" humano, à procura de objetos em constante movimento e em mudança, o que torna possível uma infinita possibilidade de nova aprendizagem.

Aprendizagem formal: É o que acontece nos centros de educação e formação e conduz à atribuição de diplomas e qualificações reconhecidas.

Aprendizagem informal: É um complemento natural da vida quotidiana. Ao contrário da aprendizagem formal e não formal, a aprendizagem informal não é necessariamente intencional e, portanto, pode não ser reconhecida pelos interessados como positiva pelos seus conhecimentos e competências.

Aptidão: Capacidade ou disposição para desempenhar uma determinada tarefa ou tipo de atividade, seja por dom natural ou herança, ou como resultado de aprendizagem e experiência. Um domínio ou alto nível de desempenho que é mantido em padrões de comportamento estáveis que a pessoa executa com aptidão. Podem distinguir-se seis grupos principais de competências básicas: sensorial, motora, perceptiva, comunicativa e social. A aprendizagem de cada um destes tipos de competências requer técnicas e práticas diferenciais que tenham em conta a perceção adequada dos estímulos externos, a precisão e rapidez da resposta e a reflexão sobre a forma como o sujeito

executa a ação. O conceito de competência é muitas vezes diferenciado do conceito de aptidão (embora por vezes sejam utilizados como sinónimos). A perícia é mais específica e instrumental por natureza, referindo-se a um modo de ação (físico ou mental). No entanto, uma aptidão pode exigir várias habilidades em combinação.

Atividade produtiva: É aquela que se relaciona com a produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços. O principal objetivo dessas atividades consiste na produção de bens e serviços para disponibilizá-los ao consumidor (este conceito reflete-se na Metodologia de Estudos Setoriais).

Autoconceito: O que pensa de si próprio.

Autoformação: Tempos específicos de aprendizagem num plano de formação quando o aprendente trabalha sozinho ou num pequeno grupo com recursos apropriados (material de aprendizagem multimédia e formador presente ou à distância). Inclui tempos de avaliação (autoavaliação e monitorização do progresso. Pode ter lugar em vários locais: casa, empresa, centro de formação, centro de recursos (para além da autoaprendizagem)).

Caminho de formação: O conjunto de módulos correspondentes a uma ocupação que, sequenciados e ordenados pedagogicamente, tornam possível a realização da ocupação.

Capacidade de adaptação: Capacidade do sistema educativo. É a vontade de lidar ativamente com novas situações de trabalho resultantes de mudanças ou transformações tecnológicas e/ou organizacionais. Implica também a valorização e compreensão do significado e função do trabalho de outras pessoas em relação às suas próprias competências. Inclui também a vontade de enfrentar ativamente a primeira situação de trabalho real, ou seja, a inserção

profissional, tendo em conta as competências que os estudantes podem exercer e as responsabilidades que têm de assumir.

Capacidade de resolução de problemas: Capacidade chave detetada no perfil profissional. É a vontade e a capacidade de enfrentar e responder a uma dada situação através da organização e/ou aplicação de uma estratégia ou sequência operacional (identificar, diagnosticar, formular soluções, etc.).

Categoria profissional: Reconhecimento, no âmbito das relações laborais da empresa e/ou setor, das capacidades e aptidões do trabalhador para realizar uma atividade de trabalho específica no âmbito do grupo profissional. Termo utilizado pelo antigo Regulamento Laboral e no Estatuto dos Trabalhadores, equivalente aos níveis profissionais e áreas funcionais de atividade dos grupos profissionais. O Acordo Coletivo de Trabalho estabelece o objetivo de substituir as atuais categorias profissionais por grupos profissionais.

Certificado de profissionalização: Documento emitido pela Administração do Trabalho que credita as "competências profissionais" adquiridas através de atividades de formação no âmbito da referida administração.

Competências académicas: (Capacidades-Competências-Aptidões-Habilidades são termos que são frequentemente utilizados de forma intercambiável). Capacidade para desempenhar as diferentes tarefas necessárias para cobrir as exigências dos estudos na universidade.

Competências profissionais: Capacidade de responder às exigências da profissão e de realizar ações profissionais específicas.

Empregabilidade: Competência profissional, adquirida após uma sucessão de aprendizagens, identificada pela empresa, definida por

critérios de desempenho pré-determinados e reconhecida como tal por uma determinada ocupação.

Emprego: Pode ser utilizado de duas maneiras: a. Qualquer trabalho, regular ou intermitente, pago e realizado por um empregado (emprego); b. Um conjunto de funções e atitudes, relacionadas com um emprego, desempenhado por uma pessoa na produção de bens e serviços (um emprego).

Empresa: Todas as empresas do setor público ou privado, independentemente da sua dimensão, estatuto legal ou sector económico em que operam, bem como todos os tipos de atividade económica, incluindo a economia social.

Escolha: Significa reconhecer-se como diferente, separado, com uma identidade que nunca é definitivamente segura, que pode sempre ser questionada de novo. Significa fazer uma escolha e ter uma certa autonomia/responsabilidade para aceitar as consequências dessa escolha.

Formação: Aptidão específica ou preparação para o desempenho de uma dada atividade ou tarefa.

Formação profissional: A Formação Profissional em Espanha caracteriza-se pelo facto de estar organizada em três subsistemas que operam de forma bastante independente um do outro: Formação Profissional Regulamentada (PPR), Formação Profissional Inicial (FPI) ou Formação Profissional Contínua (FPC).

Função profissional: Globalmente, a função refere-se ao conjunto de atividades da mesma natureza que permitem o cumprimento dos objetivos de uma organização (por exemplo, função comercial, função de produção...). Numa estrutura definida, a função representa um

agrupamento de funções com atividades semelhantes (por exemplo: função de gerente de agência no banco X).

Local de trabalho: O local onde se trabalha, o clima em que se trabalha, as pessoas com quem se interage de diferentes maneiras para realizar o trabalho. O ambiente em que trabalha e interage com as outras pessoas que trabalham consigo. Atividades, boas relações, motivações, comunicação, organização, administração, gestão, segurança, oportunidades, técnicas, empatia, trabalho de equipa, ferramentas, equipamento, formação, avaliação, responsabilidades, deveres, direitos, valores, liderança, produtividade.

Necessidades de formação: Diferença em conhecimentos ou competências entre o perfil profissional requerido e o perfil profissional real.

Objetivo: Um objetivo é o resultado que se espera que o formando atinja no final de um determinado processo de aprendizagem.

Orientação: Processo educativo cujo objetivo é favorecer o desenvolvimento integral (académico, pessoal e profissional) do estudante.

Orientação para o desenvolvimento pessoal: Quando o processo de orientação é estabelecido como um objetivo para melhorar a formação do estudante nas esferas cultural, social, familiar, relacional e ética.

Orientação para o desenvolvimento profissional: Quando o processo de orientação é estabelecido como objetivo principal, facilita a tomada de decisões académicas e profissionais dos estudantes, bem como a sua transição para o mundo do trabalho.

Perfil de trabalho: O conjunto de características de um posto de trabalho que determinam os requisitos a serem cumpridos pelo trabalhador que o ocupa.

Perfil profissional: Entendemos por perfil o conjunto de competências profissionais que caracteriza cada qualificação e é a referência do sistema produtivo para definir a formação que credita esta qualificação de formação profissional. O perfil profissional inclui competências profissionais e sucessos agrupadas por unidades de competência. Os bons resultados são o comportamento esperado do diplomado em determinadas situações de trabalho. As aptidões são as aptidões que o profissional tem de demonstrar ao desenvolver os resultados e alcançar a qualificação do diploma.

Plano de formação: Conjunto integrado e ordenado de ações de formação necessárias para resolver os problemas de competência existentes na empresa e para satisfazer as suas necessidades de formação.

Posição no trabalho: Conjunto de tarefas, deveres e responsabilidades que, no âmbito das condições de trabalho de uma determinada entidade, constituem a atividade de trabalho habitual de uma pessoa.

Processo de trabalho: Sucessão de ações, atividades ou fases necessárias para obter um produto/serviço e que é enquadrado numa fase do processo de produção.

Profissão: Conjunto de trabalhos com tarefas semelhantes ou estreitamente relacionadas que requerem qualidades, conhecimentos ou aptidões qualitativamente semelhantes para serem realizados.

Qualificação do trabalho: Conjunto de competências competentes para desenvolver plenamente uma função produtiva.

Qualificação profissional: Qualificação constituída por um potencial de conhecimentos, aptidões e competências, que permite compreender e dominar uma situação profissional específica, reproduzindo-a num ambiente e em todo o processo produtivo, transferível para outras situações de trabalho dentro da mesma empresa ou em empresas diferentes.

Questionário de análise do local de trabalho: Um método de análise dos locais de trabalho que tem em conta as características pessoais, bem como os fatores tecnológicos e outros fatores específicos da tarefa em questão.

Teste de aptidões: Exame dos conhecimentos profissionais do candidato, que avaliará as suas aptidões para o exercício da profissão em Espanha. Abrangerá assuntos cujos conhecimentos são essenciais para o exercício da profissão em Espanha e que não são abrangidos pela qualificação fornecida pelo candidato. Este teste poderá incluir conhecimentos da ética profissional aplicável em Espanha à profissão em questão.

Resources

3.1. Jobpics

Os métodos de aconselhamento vocacional incluem diferentes técnicas tais como questionários, entrevistas, observação direta, dinâmicas de grupo, etc. Os instrumentos mais frequentemente utilizados pela maioria dos profissionais são questionários ou inventários, que permitem explorar diferentes aspetos, tais como interesses, motivação e preferências (Ferrerias et al., 2013)

Contudo, Ferrerias et al. (2013) declaram que as vantagens dos questionários ou inventários convencionais (tais como repetibilidade, processamento de informação, validade, etc.) tornam-se desvantagens quando o conselheiro trabalha com pessoas que não se sentem confortáveis com os questionários, não os compreendem ou não os aproveitam devidamente, por exemplo, pessoas com incapacidade intelectual, com dificuldades de leitura e escrita, estrangeiros, etc. Nestes casos, os questionários convencionais não são úteis e podem necessitar de ser complementados por outros instrumentos ou técnicas.

Ferrerias et al. (2013) apresentam uma alternativa aos questionários convencionais: a ferramenta Jobpics, originalmente desenvolvida pelo psicólogo Arne Svendsrud da Associação Norueguesa de Empresas de Reabilitação Profissional (AVRE). A versão espanhola foi produzida pelo Instituto de Biomecânica através do Jobpics-Europe, um projeto financiado pelo programa Leonardo da Vinci da Comissão Europeia, apresentado pela agência nacional SIU (Norwegian Centre for International Cooperation in Education). O objetivo deste projeto é fazer versões de Jobpics em diferentes línguas e adaptar o método às diferentes circunstâncias nacionais.

O Jobpics é um instrumento de aconselhamento vocacional baseado na imagem. O uso de Jobpics sozinho ou em combinação com outras

técnicas permite aos especialistas trabalhar no perfil de interesse vocacional da pessoa. É uma ferramenta muito aberta, pelo que os especialistas podem utilizá-la em diferentes contextos com formas de aconselhamento adaptadas às necessidades de cada utilizador individual.

O Jobpics baseia-se na teoria RIASEC, elaborada por John Holland, que permite caracterizar as profissões de acordo com as categorias de interesse (Realístico, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional). As pessoas podem também ser classificadas em 6 tipos de personalidade profissional, com base nos seus padrões de interesses, personalidade, capacidades, valores e motivação. A orientação vocacional nesta perspetiva tenta fazer um ajustamento entre a pessoa e a sua vocação. O objetivo é que os indivíduos façam escolhas vocacionais consistentes com os seus perfis.

As profissões consistem em 183 cartões com imagens de profissões. Na frente de cada cartão está uma imagem principal da profissão, um código que a classifica de acordo com o sistema RIASEC e o nível de formação exigido. No verso de cada cartão há mais duas fotografias e profissões relacionadas que podem ser utilizadas para ampliar os conselhos.

É uma ferramenta baseada na imagem destinada a pessoas que não se sentem confortáveis com ou que não podem fazer testes convencionais baseados em lápis e papel. Os trabalhos podem ser apropriados para grupos que têm problemas de alfabetização, competências linguísticas limitadas ou distúrbios de défice de atenção. Além disso, as imagens geram muito mais ideias e são mais informativas do que os textos. As imagens são altamente descritivas e permitem conselhos mais ricos e variados, nos quais especialistas podem conceber diferentes tipos de sessões e estratégias adaptadas às necessidades das pessoas.

O processo guiado com Jobpics permite várias possibilidades para o especialista e para o utilizador:

- Para o especialista envolve a recolha e classificação sistemática de informação valiosa sobre os interesses profissionais do utilizador.
- Para o utilizador, proporciona a possibilidade de refletir sobre os seus interesses, preferências e capacidades e assim identificar, valorizar e defender os seus pontos fortes.

Pode ser aplicada individualmente, num processo de aconselhamento personalizado ou em grupo, num processo de levantamento, estimulação, etc. Os trabalhos são utilizados para vários fins:

- Aconselhamento sobre o processo de escolha de estudos ou formação profissional.
- Facilitar o processo de procura de emprego com base em interesses e capacidades.
- Delinear o perfil pessoal do utilizador, de modo a facilitar a conceção de itinerários profissionais (formação, trabalho, reabilitação, etc.).
- Ajudar o utilizador a "descobrir-se a si próprio" como forma de apoio nos momentos de tomada de decisão.
- Reforçar os interesses, preferências e capacidades do utilizador (por exemplo, na preparação de CVs & entrevistas de emprego, etc.).
- Facilitar o processo de reabilitação ocupacional e educacional.
- Utilizar atividades e jogos relacionados com a orientação profissional e a descoberta do mundo do trabalho.
- Orientação escolar durante o processo pelo qual o estudante é ajudado nos seus estudos e no período de adaptação à escola.
- Complementar a realização de testes psicológicos e de orientação profissional padrão.

- Complementar a realização de testes psicológicos e de personalidade nos processos de seleção de postos de trabalho.

Em suma, este instrumento é um novo instrumento para facilitar o aconselhamento vocacional a especialistas que trabalham nesta área. As suas características tornam-no especialmente interessante para trabalhar com utilizadores com problemas de colocação profissional, embora também possa ser útil em áreas como a educação ou as empresas (Ferrerias et al., 2013).

3.2. As preferências profissionais de Kuder.

Este é um inventário de interesses vocacionais criado por Frederic Kuder em 1993. Consiste num total de 104 perguntas, nas quais a pessoa deve marcar duas das três opções de resposta: aquela de que mais gosta e aquela de que mais não gosta. Kuder explica que os interesses motivam o comportamento e são expressos em preferências por certas atividades e não por outras. Ele descreve dez tipos de interesses:

Quadro 1. Taxas de juro do *Kuder Vocational Preferences Inventory* (Inventário de Preferências vocacionais Kuder).

Tipo of interesse	Características
Interesses ao ar livre.	Estes manifestam-se através de um interesse em participar em atividades ao ar livre interagindo com a natureza.
Interesses mecânicos.	Estes manifestam-se através de um interesse em realizar trabalhos envolvendo ferramentas, maquinaria e dispositivos mecânicos.



Interesse em números e cálculo	Isto manifesta-se através de um interesse em atividades que envolvem a utilização de símbolos matemáticos e o estudo de elementos numéricos.
Interesses científicos	Isto manifesta-se através de um interesse em processos e eventos biológicos, químicos e físicos.

Table 1. Interest rates from the Kuder Vocational Preferences Inventory.

Ferramentas

Adicionar ideias de ferramentas para o VLE a fim de melhorar o tema

Kit Europeu de Ferramentas para o Emprego Apoiado.

Este kit de ferramentas consiste numa variedade de documentos de posição e guias de como fazê-lo e foi concebido para aumentar os conhecimentos e competências dos profissionais responsáveis pela prestação de serviços de Emprego Apoiado.

[Http://www.empleoconapoyo.org/aese/Caja%20de%20Herramientas%20para%20la%20diversidad.pdf](http://www.empleoconapoyo.org/aese/Caja%20de%20Herramientas%20para%20la%20diversidad.pdf)
(espanhol)

<http://www.euse.org/content/supported-employment-toolkit/EUSE-Toolkit-2010.pdf> (inglês)

Dicas

1. Adote uma forma natural e simples de falar. Evite linguagem técnica e complexa e utilize frases diretas e bem construídas. Evite a circunlocução.
2. Não subestime os talentos das pessoas com incapacidades intelectuais. Muitas vezes, não os incluímos nas conversas do dia-a-dia ou do trabalho, porque pensamos que não vão conseguir interagir.
3. Responda às suas perguntas, certificando-se de que nos compreendem. Seja paciente, as suas reações podem ser lentas e pode levar tempo a compreender o que está a dizer.
4. Com exceção dos problemas intelectuais, trate-os de acordo com a sua idade.
5. Facilite a sua relação com os outros. Forme equipas a este respeito.
6. Evite a superprotecção. Devemos deixá-los fazer ou tentar fazer tudo o que puderem por si próprios. Ajude-os apenas quando necessário.
7. Querem viver em situações padronizadas e ser valorizadas pelo que fazem e não por serem pessoas com incapacidades intelectuais.
8. Tente estar atento às suas respostas, para que possa adaptar a comunicação, se necessário.
9. Fale diretamente com a pessoa com uma incapacidade intelectual, não com a pessoa que a acompanha, se a tiver.



<p>Destaque as competências, não as limitações</p>	<p>Pessoa que usa uma cadeira de rodas</p>	<p>Pessoa confinada a uma cadeira de rodas, pessoa numa cadeira de rodas</p>
<p>Não use linguagem que sugira a falta de algo</p>	<p>Pessoa que utiliza um dispositivo de voz</p> <p>Pessoa com incapacidade</p> <p>Pessoa pequena</p> <p>Pessoa com paralisia cerebral</p> <p>Pessoa com epilepsia ou distúrbio convulsivo</p> <p>Pessoa com esclerose múltipla</p>	<p>Não posso falar, mudo</p> <p>Deficiente</p> <p>Anão</p> <p>Vítima de paralisia cerebral</p> <p>Epilepsia</p> <p>Sufrimento por esclerose múltipla</p>
<p>Realce a necessidade de acessibilidade, e não de incapacidade.</p>	<p>de banho acessíveis</p> <p>Pessoa com incapacidade física</p> <p>Pessoa com uma</p>	<p>Estacionamento ou sanitários para deficientes</p> <p>Aleijado, coxo, paralítico, deformado,</p>



	incapacidade intelectual, cognitiva ou de desenvolvimento	inválido, espástico Lento, mudo, mudo, defeituoso, perturbado, especial
Não use linguagem ofensiva	Pessoa com uma incapacidade emocional ou comportamental, pessoa com uma incapacidade mental ou psiquiátrica Pessoa não deficiente	Louco, psicótico, maníaco Pessoa normal, pessoa saudável.

Fonte: Centers for Disease Control and Prevention (CDC).

<https://www.cdc.gov/ncbddd/disabilityandhealth/disability-strategies.html>

Curiosidades

QUAL É O TERMO CORRETO PARA ALGUÉM COM UMA INCAPACIDADE?

Esta é talvez a dúvida mais comum e onde a grande maioria das pessoas acaba por cometer erros. Em alguns casos, as pessoas tentam ser "politicamente corretas" e acabam por usar eufemismos, o que só piora a situação. O termo correto e internacionalmente aceite é "pessoa com uma incapacidade", ou "pessoa com diversidade funcional". Qualquer termo fora disto seria errado ou poderia mesmo criar algum desconforto para a pessoa.

O termo "pessoa com incapacidade" está em vigor desde 2006, com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Incapacidade.

O QUE DEVO DIZER QUANDO SOU APRESENTADO A UMA PESSOA PORTADORA DE INCAPACIDADE?

Que tal começar com um "olá, está bem" e perguntar-lhe o nome? Dizer algo como "é um prazer conhecê-lo" é sempre agradável. Lembre-se: você está diante de uma pessoa, de carne e osso. Com sonhos, visão do mundo, medos, expectativas, capacidades ... Como tu. Portanto, trata-a normalmente como todos os outros. Fácil, não é?

A MESMA INCAPACIDADE CONHECE-SE A SI PRÓPRIA?

Não, o universo das pessoas com incapacidade não é tão pequeno como parece. A nível mundial, 10% da população tem pelo menos uma incapacidade, seja ela leve ou grave.

INCAPACIDADE INTELECTUAL E DOENÇA MENTAL: SÃO A MESMA COISA?

Não! São coisas totalmente diferentes. A incapacidade intelectual (e não "mental", como alguns dizem) pode ser o resultado de uma doença,

mas esta não é uma doença; é uma "condição", uma certa limitação. Para além da doença, pode ser causada por acidentes, condições socioeconómicas desfavoráveis que levam à privação de estímulos, má nutrição, fatores orgânicos, hereditários e genéticos.

É de notar que, como não é uma doença, não é contagiosa.

AS PESSOAS COM INCAPACIDADES INTELECTUAIS SÃO MAIS AMOROSAS?

As pessoas com incapacidades intelectuais são geralmente afectuosas, gostam de comunicar e têm um bom sentido de humor. Mas não existe "mais" ou "menos". Se a pessoa é gentil e bondosa, é porque tem muito a ver com a sua personalidade, a sua educação, os seus valores. Ou seja, da mesma forma que funciona com qualquer pessoa. O facto de ter ou não uma incapacidade não é um factor determinante.

Ligações

- Como ter um bom desempenho numa entrevista de trabalho

<https://www.youtube.com/watch?v=7D1RcWS0ce0> (versão inglesa)

https://www.youtube.com/watch?v=WdBFaJ2C_4E (versão espanhola)

- Fazer uma entrevista de emprego - Fundación Vodafone España

<https://www.indeed.com/career-advice/interviewing/job-interview-tips-how-to-make-a-great-impression> (versão inglesa)

<https://www.youtube.com/watch?v=gtCP8Jh8JGk> (versão espanhola)

- Experiência de incapacidade intelectual e emprego

<https://www.youtube.com/watch?v=vAtnp1UDfMc> (versão inglesa)

<https://youtu.be/ICnT0ydzJNM> (versão espanhola)

- Emprego apoiado

<https://youtu.be/VRH5nizxicl> (versão inglesa)

<https://www.youtube.com/watch?v=hJEMpLaj1h8> (versão espanhola)

- Encontrar um emprego com uma incapacidade

https://www.youtube.com/watch?v=ojBDvEfzR_E (versão inglesa)

https://www.youtube.com/watch?v=TFEAAw_sSec (versão espanhola)

- Dicas para lidar com uma entrevista de emprego

<https://youtu.be/J2GNRzcyklk> (versão inglesa)

<https://www.youtube.com/watch?v=yDdG0fjM44w> (versão espanhola)

- Linguagem corporal numa entrevista de emprego

<https://youtu.be/ZwX9L2NC4iY> (versão inglesa)

<https://www.youtube.com/watch?v=yQ5Il-7lGSg> (versão espanhola)

- Sucessos e erros numa entrevista de emprego

<https://www.cnbc.com/video/2017/01/09/the-first-moments-of-a-job-interview-matter-the-most.html> (versão inglesa)

<https://www.youtube.com/watch?v=WLyg864p5XE> (versão espanhola)

- Workshop sobre CV e carta de apresentação

<https://www.youtube.com/watch?v=M9BvJhy5Vbo> (versão inglesa)

https://www.lanbide.euskadi.eus/contenidos/informacion/videos_orientacion/es_def/adjuntos/materiales%20de%20consulta/MANUAL%20COMPLETO%20TALLER%20CV.pdf (versão espanhola)

- Material de orientação profissional para pessoas com incapacidade

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_106577.pdf (versão inglesa)

http://www.lantegibatuak.eus/wp-content/uploads/2019/11/Manual-lantegi-batuak-Orientacion_personas_con_discapacidad.pdf (versão espanhola)

- Manual do Utilizador de Jobpics

<https://resumegenius.com/blog/career-advice/job-hunting-tips> (versão inglesa)

- Ferramentas de procura de emprego para jovens

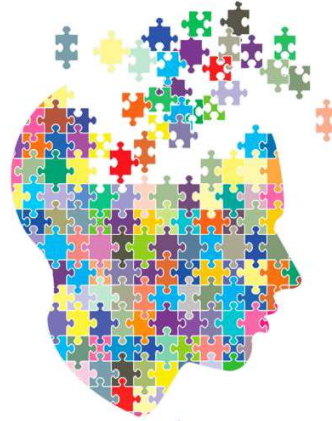
<https://www.collegexpress.com/articles-and-advice/career-search/blog/best-job-apps-teens-and-new-grads/>

<https://community.lincs.ed.gov/group/28/bulletin/tools-help-youth-find-jobs>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

TEMA 12

Desenvolvimento de competências sociais



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA



Introdução

As relações interpessoais estreitas são um pré-requisito para o sentimento de pertença e de união, e para o apoio social. Os pré-requisitos para o sucesso nas relações sociais são competências sociais adequadas à idade, interpretação rápida da informação social, e a capacidade de escolher as melhores estratégias. Aptidões sociais bem desenvolvidas estão associadas a maior realização académica, ajustamento psicológico, capacidade de lidar com a situação e emprego.

Na maior parte das pessoas, as relações entre pares desenvolvem-se espontaneamente, sem facilitação especial. No entanto, as pessoas com incapacidades intelectuais necessitam frequentemente de ajuda para melhorar a participação social e a interação com os seus pares. O apoio adicional de pessoas que lhes são próximas é um fator importante para o desenvolvimento de interações sociais. O apoio social, os bons modelos e a formação de competências sociais são de grande importância. No contexto educacional, o papel dos professores é especialmente realçado, bem como o papel dos pares das pessoas com incapacidade mental.

Uma pessoa com uma incapacidade intelectual deve sentir-se bem-vinda no grupo e aceite pelos professores e pares. Devem ser informados sobre formas de apoiar a comunicação social e as relações sociais dos pares com incapacidade intelectual. Da mesma forma, o ambiente deve ser organizado de modo a encorajar a interação entre pares e uma pessoa com uma incapacidade intelectual. Acontece que os pares têm o desejo de ajudar pessoas com incapacidade, mas não têm a oportunidade ou não dispõem de estruturas adequadas (por exemplo, aprendizagem cooperativa, o papel dos tutores de pares...).

Devido às características cognitivas, as pessoas com incapacidades intelectuais têm capacidades sociais menos desenvolvidas. Os défices de conhecimento e de raciocínio afetam o desenvolvimento social através de atrasos no desenvolvimento de competências sociais positivas, o que leva ao afastamento e a relações mais fracas com os pares.

As pessoas com incapacidades intelectuais têm dificuldades em processar a informação, o que limita a sua compreensão da informação necessária para gerir adequadamente as interações sociais. As competências para iniciar interações sociais de qualidade não estão suficientemente desenvolvidas nestas pessoas e, por conseguinte, ocorrem dificuldades na comunicação com os seus pares e o risco de

exclusão social aumenta. Contudo, deve ter-se em conta que as limitações nestes indivíduos coexistem frequentemente com pontos fortes, e que o seu nível de funcionamento pode ser melhorado se estes indivíduos receberem apoio personalizado durante um período de tempo prolongado.

A maioria das pessoas com incapacidades intelectuais tem problemas de comunicação verbal. Utilizam um vocabulário específico, não adaptam respostas ao seu interlocutor, não reagem de forma totalmente adequada e deixam a impressão de estarem desatentas. Para além de problemas na comunicação verbal, as pessoas com incapacidade intelectual podem também ter dificuldades na comunicação não verbal (linguagem corporal, expressão facial, entoação), e devido a défices de processamento cognitivo, chegam frequentemente a conclusões erradas, reagem de forma inadequada ou não respeitam o espaço interpessoal dos seus interlocutores.

É mais difícil para as pessoas com uma incapacidade intelectual aprender as regras formais e informais que regem as interações sociais. O processo de aprendizagem e interiorização destas regras depende, em certa medida, da capacidade de reconhecer e regular tanto as emoções próprias como as dos outros e responder a elas. Esta capacidade é reduzida nas pessoas com uma incapacidade intelectual. A concentração simultânea numa pluralidade de sinais sociais, bem como a escolha da estratégia social apropriada, são também possíveis problemas que podem dificultar as interações sociais destes indivíduos.

Algumas pessoas com uma incapacidade intelectual podem ter uma elevada motivação social. Podem ser muito sociáveis, comportar-se bem em situações sociais, e ser ativas num grupo de pares. No entanto, subsistem dificuldades em alguns domínios sociais fundamentais.

Devido a frustrações várias, as pessoas com incapacidades intelectuais podem perder a sua autoconfiança e retirar-se das interações sociais.

Crescer e amadurecer traz mudanças nas relações com os pares: pertencer a um grupo torna-se mais significativo, e as interações mais complexas. As dificuldades que as pessoas com incapacidade intelectual têm em enfrentar estes novos desafios podem afetar as atitudes para com elas, bem como a sua aceitação social. Além disso, níveis superiores de educação e participação num ambiente educativo regular abrem novas oportunidades, mas também colocam maiores exigências a estas pessoas, o que complica ainda mais a situação.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Contextualização do tema

Conceptualização de definições básicas de comportamento social

As competências sociais são aprendidas, consistem em comportamentos específicos, incluem iniciações e respostas, e são socialmente apoiadas, interativas e específicas da situação, e podem ser identificadas como o objetivo de uma intervenção (Merrell & Gimpel, 1998). Esta definição encara as competências sociais como comportamentos adaptativos, enquanto a sua não utilização é geralmente descrita como um défice de competências sociais.

Competência social é o termo relacionado com o exercício bem-sucedido das aptidões sociais. Aptidões sociais são os comportamentos específicos necessários para executar uma tarefa com competência, enquanto que competência social é um termo mais geral e avaliativo. A competência social estende-se para além das competências sociais essenciais e apropriadas à idade. Inclui o conhecimento de como se comportar e responder de uma forma aceitável em diferentes contextos sociais. Uma pessoa socialmente competente comporta-se adequadamente em diferentes circunstâncias sociais porque sabe que "regra" social se aplica num contexto específico.

Gresham (1986) identifica três tipos de definições relacionadas com o comportamento social: aceitação pelos pares, validade comportamental e social.

Nas definições que destacam a aceitação pelos pares, uma pessoa é vista como socialmente competente se for considerada popular ou aceite pelos pares. Este tipo de definição permite prever quais as crianças que serão avaliadas como competentes, mas não determina quais os comportamentos sociais que levam à aceitação pelos pares, o que limita a sua usabilidade para fins de tratamento.

O segundo tipo de definição descreve as competências sociais em termos comportamentais. Aqui, as aptidões sociais são vistas como comportamentos específicos da situação, que são mais frequentemente apoiados e menos frequentemente punidos. As definições comportamentais têm uma vantagem sobre as relacionadas com a aceitação pelos pares, porque podem ser definidos pressupostos e consequências comportamentais específicos e, com base neles, podem ser determinados objetivos de tratamento. Contudo, estas definições são também limitadas, uma vez que não existe nenhum mecanismo que garanta que as competências sociais selecionadas sejam de facto socialmente significativas ou relacionadas com resultados socialmente significativos.

A terceira abordagem baseia-se *na validade social*.

Dentro desta abordagem, as competências sociais são definidas como comportamentos específicos que preveem resultados sociais significativos em determinadas situações. Os resultados sociais significativos podem incluir a aceitação por outros (por exemplo, pares, pais, professores), ajustamento escolar e ajustamento psicológico. Esta abordagem faz uma ligação explícita entre as competências sociais e a competência social. Uma potencial fraqueza desta abordagem é que os comportamentos que são vistos como socialmente válidos podem ser influenciados por preconceitos culturais ou outros.

Classificação e domínios das aptidões sociais

Gresham (1998; 2002) descreve três tipos de défices de competências sociais: défices de aquisição, de desempenho e de fluência. O défice de aquisição indica uma falta de conhecimentos necessários ao desempenho de uma determinada competência social, mesmo em condições ótimas, ou uma incapacidade de distinguir qual o comportamento social adequado numa dada situação. A intervenção implica ensinar a uma pessoa com uma incapacidade intelectual uma

certa competência social, ou seja, acrescentar a competência ao repertório comportamental existente. O défice de desempenho implica a existência de uma certa competência social no repertório comportamental, mas também a não aplicação deste conhecimento ao nível apropriado numa dada situação. O objetivo de intervenção adequado é encorajar e apoiar a utilização adequada deste comportamento em particular. Falamos de défice de fluência quando uma pessoa tem os conhecimentos necessários e quer aplicá-los, mas o seu desempenho de competências sociais é incómodo e inepto. O défice de fluência está relacionado com a falta de exposição a modelos adequados de comportamento social, dificuldade em recordar informação, falta de prática, ou a raridade ou inconsistência de qualquer encorajamento ao desempenho de uma determinada competência. A intervenção implica dar mais oportunidades a uma pessoa com incapacidade intelectual para praticar uma competência e adquirir fluência. A vantagem desta classificação é que proporciona uma ligação clara entre avaliação e tratamento, que se baseia no tipo de défice (Gresham & Elliott, 1989; Gresham, 2002).

Ao estudar o trabalho de outros investigadores, Caldarella & Merrell (1997) identificaram cinco dimensões de competências sociais: (a) relações entre pares (por exemplo, elogiar, oferecer ajuda, envolver pares em jogo), (b) autogestão (por exemplo, controlar o humor, obedecer a regras, fazer compromissos em situações de conflito), (c) capacidades académicas (por exemplo, completar tarefas por conta própria, ouvir instruções do professor, fornecer trabalho de qualidade aceitável), (d) cumprimento (por exemplo, seguir instruções, obedecer a regras, utilizar o tempo livre de forma apropriada) e (e) *afirmação* (e.g. iniciar uma conversa, aceitar elogios, fazer amigos).



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Conceitos específicos

Observações diretas – utilizando um sistema de codificação de dados observacional que define categorias de comportamento, o observador pode registrar o comportamento de uma pessoa durante um período de tempo.

Autorrelatórios – estes fornecem informações sobre a percepção subjetiva da própria competência social.

Abordagem cognitiva-comportamental – destinada a mudar a forma de pensar para influenciar o comportamento.

Abordagem contextual da avaliação das competências sociais – considera não só os objetivos e a motivação do comportamento social da perspectiva de uma pessoa, mas também as respostas de outras pessoas do ambiente que possam apoiar ou desencorajar o comportamento social.

Abordagens moleculares às intervenções de competências sociais – os comportamentos sociais são ensinados para ser uma resposta a estímulos sociais socialmente discriminatórios e a sua ligação a "cadeias comportamentais". Os modelos de intervenção no âmbito desta abordagem visam aumentar comportamentos específicos que serão apoiados no ambiente natural.

Formação multicomponente de aptidões cognitivas comportamentais – esta é centrada nos estados de espírito e nas respostas psicológicas associadas à raiva ou ansiedade. Os componentes comuns acrescentados a estes programas de intervenção incluem a identificação dos fatores psicológicos que causam raiva ou ansiedade e a aplicação de técnicas comportamentais tais como o relaxamento.

Técnicas operantes – estas envolvem a utilização de estratégias de reforço positivo, tais como economia simbólica, alimentação e reforço social.

Abordagens de processo para intervenções de competências sociais – estas incidem sobre processos autoguiados que podem ajudar a

generalizar as competências. Alguns exemplos são a resolução de problemas sociais, automonitorização e autorreforço. As intervenções no âmbito desta abordagem centram-se no ensino de estratégias cognitivas gerais às crianças, a serem aplicadas em situações específicas.

Escalas de avaliação de competências sociais – estas requerem que professores, pais ou pares avaliem uma pessoa de acordo com uma série de critérios específicos.

Competência social – um termo avaliativo que implica conhecimento de como se comportar e responder de forma aceitável em diferentes contextos sociais.

Desempenho social – a medida em que as respostas sociais satisfazem critérios socialmente válidos ou a adequação de comportamento numa situação social particular e relevante.

Validade social – uma construção multidimensional que inclui três níveis: significado social, importância social, e aceitabilidade social.

Ajustamento social - a realização de objetivos de desenvolvimento significativos, tais como o estatuto de pares e a coesão familiar.

Avaliação das competências sociais tradicionais – esta focaliza a identificação dos défices sociais de uma criança e a avaliação do resultado da intervenção.

Formação de competências sociais – pressupõe que a criança tem falta de competências sociais e envolve a utilização de várias técnicas de ensino para reduzir estes défices. Os passos comuns no ensino de competências sociais são: definir, modelar a competência, imitar e repetir, dar feedback, proporcionar uma oportunidade de utilizar a competência, reforço ocasional.

Necessidades especiais para pessoas com incapacidade intelectual sobre o tema

No que diz respeito à elevada frequência de dificuldades com as competências sociais, recomenda-se frequentemente que se trabalhe na sua melhoria, como um instrumento significativo para aumentar a aceitação e a inclusão bem-sucedida. Acredita-se que a formação em competências sociais tenha um efeito positivo, especialmente para pessoas com dificuldades sociais ligeiras, se:

- a) se concentrar precisamente nas competências e conhecimentos de que o indivíduo carece
- b) se for intenso e duradouro
- c) se o programa for implementado de forma a assegurar a manutenção, generalização e transferência de novas competências fora do contexto em que a formação foi realizada, ou seja, também na vida quotidiana do indivíduo.

Estas são as características de intervenções de qualidade e estratégias de ensino relacionadas com o desenvolvimento de competências sociais:

Centram-se em estratégias de aprendizagem social e emocional que encorajam a reflexividade e a autoconsciencialização.

- Encorajam a compreensão de que as ações e palavras individuais têm consequências.
- Desenvolvem a capacidade de observar uma situação a partir de diferentes perspectivas.
- Ensinam uma pessoa a pensar sobre situações e desafios, considerando diferentes resultados..

Proporcionam oportunidades para a prática de competências sociais bem-sucedidas através de trabalho individual e em grupo.

- Modelam competências sociais que são importantes para o sucesso em casa ou no trabalho, utilizando elogios, reforço positivo, correção e redirecionamento de comportamentos inadequados.
- Falam de interações bem-sucedidas, prestando especial atenção aos passos que precisam de ser seguidos. Por exemplo, discutem o processo de conversa, e mostram como a escuta cuidadosa é uma parte importante da interação.
- Utilizam o role-play no desenvolvimento de competências sociais.

Ajustam as estratégias de acordo com o tipo de défice social.

- Gerem com sucesso o ambiente físico.
- Estabelecem objetivos claros e expectativas comportamentais em cada lição. Simulam os desafios da "vida real" que uma pessoa pode encontrar no trabalho, em casa e na comunidade, a fim de aplicar as competências sociais num contexto prático.

Concebem a intervenção de acordo com as necessidades individuais de uma pessoa.

- Consideram os resultados do diagnóstico e da avaliação quando tomam decisões sobre a intervenção.
- Consideram as estratégias mais apropriadas para certos défices de competências sociais.
- Fazem corresponder a intensidade e a duração do tratamento às necessidades da pessoa.

O objetivo destes programas é a aquisição e o desempenho de competências sociais. Em algumas pessoas, os comportamentos indesejáveis interferem com a aquisição de novos comportamentos. Por exemplo, o roubo de um objeto, em vez de o pedir apropriadamente, pode, em algumas situações, ser visto como mais bem-sucedido no

desempenho da função de adquirir coisas tangíveis. Nestes casos, a aprendizagem de novos comportamentos deve ser acompanhada de estratégias que reduzam os comportamentos indesejáveis.

Os programas de competências sociais têm de ser pró-ativos. Esta atitude expressa o esforço de dar a uma pessoa a oportunidade de ser aceite, desenvolver amizades e viver uma vida mais saudável e feliz. Melhorar a adequação social reduz a possibilidade de uma pessoa ser rejeitada socialmente, ter um autoconceito pobre, exibir comportamentos indesejáveis, ou levar uma vida de baixa qualidade. O ensino pró-ativo opõe-se à adoção de abordagens reativas aos défices sociais. Quando as competências sociais são aprendidas de uma forma pró-ativa, uma pessoa aprende num ambiente positivo antes que possam ocorrer quaisquer consequências negativas da rejeição social. Por outro lado, com uma abordagem reativa, a solução dos problemas vem depois de uma pessoa os ter experimentado.

Quando um novo comportamento é introduzido, tem de ser praticado no ambiente habitual da pessoa para assegurar a sua generalização. Em suma, a formação deve ensinar à pessoa as competências sociais necessárias, mas também assegurar a sua generalização e utilização bem-sucedida na vida quotidiana. Algumas das estratégias de generalização são: apoio ao desempenho espontâneo de competências sociais no ambiente natural, formação com mais pessoas em ambientes diferentes, reforço natural das competências sociais, prática de competências no ambiente natural, e redução gradual dos incentivos na medida do possível.

Recomenda-se que os programas de aprendizagem de competências sociais encorajem o envolvimento ativo e atividades de aprendizagem estruturadas, em vez da aquisição de competências através de experiências tangencialmente relacionadas. As abordagens que utilizam atividades selecionadas e diretas, conteúdos selecionados organizados

em torno de questões que motivam e ocupam a atenção, são consideradas bem-sucedidas. Além disso, a aprendizagem é mais bem-sucedida em sequências que incluem: demonstração, encorajamento e prática. Embora praticando, uma pessoa tem de ser altamente bem-sucedida a fim de manter a motivação para aprender, e dar feedback sobre a capacidade expressa é também um fator significativo. O apoio (sugestões verbais, modelação e encorajamento), o feedback sistemático e a prática corrigida repetida dão os melhores resultados.

O ensino de competências sociais deve estar de acordo com as capacidades cognitivas de uma pessoa com uma incapacidade intelectual, e também com a sua idade cronológica.

Quando se trabalha com pessoas com incapacidade intelectual, deve ter-se consciência de certas características da sua comunicação. As pessoas com incapacidade intelectual têm dificuldades em formular uma declaração com uma mensagem clara para o ouvinte, e formulam pedidos muito mais facilmente do que comentários. Mesmo quando adaptam o seu uso da linguagem a uma situação social, estas pessoas não são completamente bem-sucedidas e podem parecer rudes ou socialmente ineptas. As pessoas com incapacidade intelectual são capazes de expandir ativamente um tópico, mas são frequentemente limitadas nos tipos de tópicos com os quais podem iniciar uma conversa. Além disso, têm problemas em avaliar que tópico é apropriado para uma determinada situação. Têm também dificuldades em produzir declarações sobre um determinado tópico iniciado por outros participantes numa determinada situação comunicativa.

Embora motivadas para esclarecer declarações pouco claras, as pessoas com incapacidades intelectuais muitas vezes não fornecem informações significativas, mas concentram-se em elementos irrelevantes da declaração. Por outro lado, raramente pedem o

esclarecimento de ambiguidades nas mensagens de um orador. Em vez disso, preferem adivinhar o que o orador quis dizer. Na maioria dos casos, a revezamento na conversa não é uma fonte de problemas significativos para pessoas com formas mais suaves de incapacidade intelectual, embora possam ter problemas numa conversa que envolva vários interlocutores.

Estas pessoas interpretam frequentemente as declarações literalmente, têm dificuldade em compreender piadas, reagem de forma inadequada às piadas dos outros, e expressam inexperiência social. Têm dificuldade em compreender as expressões idiomáticas, enquanto muitas vezes interpretam piadas irónicas como mentiras.

Apesar destas características, existe um consenso geral de que estes indivíduos são interlocutores relativamente competentes em situações comuns que não lhes impõem exigências cognitivas e sociais significativas. As pessoas com incapacidades intelectuais são bem-sucedidas em saudações breves e respostas a perguntas simples. No entanto, os problemas surgem em conversas mais longas e na expansão do tema.

Na comunicação com uma pessoa com uma incapacidade intelectual, um professor deve seguir as seguintes recomendações:

- antes de transmitir uma mensagem, diga o nome da pessoa e espere que ela olhe para si;
- fale devagar, com clareza e alto o suficiente - use gestos, se possível;
- mantenha as instruções curtas - é melhor dar várias instruções curtas do que uma longa "lista";
- realce palavras importantes;
- não utilize advérbios e adjetivos se não tiver a certeza de que a pessoa conhece o seu significado;



- mantenha as ideias em mensagens simples - use uma frase para uma ideia;
- se quiser dar instruções complexas, utilize lembretes visuais (por exemplo, utilize imagens, símbolos ou palavras escritas para descrever cada parte da instrução);
- se quiser dar instruções "se-então", enfatize o que espera que a pessoa faça PRIMEIRO (por exemplo, "Iremos ao refeitório quando *terminar a tarefa*");
- se a pessoa não reagir, espere pelo menos 10 segundos, atraia a sua atenção, repita a mensagem usando menos palavras e enfatizando as que são importantes;
- se a pessoa não responder adequadamente, atraia a sua atenção e repita a mensagem usando outras palavras;
- lembre-se - mantenha-se calmo, porque a mensagem de que está zangado é, por vezes, transmitida com demasiada facilidade.

Propostas metodológicas

Avaliação

O desenvolvimento de programas de competências sociais requer um planeamento cuidadoso. Com cada participante no programa, é necessário obter uma imagem do nível de desenvolvimento das suas competências sociais e definir as suas áreas de pontos fortes e fracos relativos. Para além das pessoas a quem a intervenção é dirigida, aqueles que as conhecem bem em diferentes contextos (tais como pais, pares ou professores) estão na melhor posição para fornecer as informações necessárias. O objetivo é definir as áreas de competências sociais e interpessoais que não estão totalmente desenvolvidas. Isto ajudará a determinar as competências a que o programa se destina, bem como os métodos que serão utilizados. Para efeitos de avaliação, podem ser utilizados os seguintes elementos:

1. role play
2. Observação direta do comportamento
3. listas de verificação e escalas de avaliação
4. entrevistas
5. Questionários sociométricos
6. autorrelato

Tratamento

Muitos programas de formação de competências sociais incluem tanto uma componente cognitiva como uma componente comportamental. A abordagem comportamental é considerada apropriada para aprender aspetos discretos do comportamento social, tais como formas apropriadas de abordar os pares e de dar e receber elogios. Para que as competências sociais possam ser aplicadas com sucesso, são

necessários processos cognitivos mais profundos, tais como a resolução de problemas e a tomada de decisões - que é a área da abordagem cognitiva.

Abordagem operante

Esta abordagem analisa como os acontecimentos que ocorrem antes ou depois de um ato verbal ou físico afetam a manifestação posterior desse comportamento. É mais importante controlar os antecedentes e os reforços. São utilizadas técnicas tais como diferentes tipos de reforço, incentivos, modelação, tentativas repetidas/formação, etc.

Um exemplo de uma tal abordagem à intervenção é a formação em sessões de experimentação discretas. Em sessões pré-estabelecidas, uma pessoa e um terapeuta sentam-se à mesa, cara a cara, num ambiente onde os distratores são mantidos a um mínimo. O terapeuta escolhe comportamentos específicos (por exemplo, contacto visual, dizer obrigado) como atividades que a pessoa ainda não realiza espontaneamente, independentemente dos interesses da pessoa. O comportamento é dividido em sequências (passos) e é aprendido através de múltiplas e sucessivas tentativas. O terapeuta orienta uma pessoa para uma tarefa ou comportamento específico ("separado") que tem um claro estímulo discriminatório e uma clara consequência discriminatória. O terapeuta reinicia as tentativas até que a pessoa satisfaça um critério de realização pré-determinado. As tentativas são geralmente numerosas para que a competência seja adquirida rapidamente. Cada atividade é aprendida individualmente, em blocos de tentativas; contudo, várias atividades diferentes podem ser aprendidas em blocos diferentes dentro de uma única sessão. Uma vez aprendida a atividade, é aplicada uma rotação aleatória de várias atividades dominadas no mesmo conjunto de tentativas. O comportamento é encorajado e modelado, com o uso de reforços

tangíveis, frequentemente alimentos, um objeto ou atividade desejada, para aumentar a frequência da resposta desejada.

Embora as técnicas operantes sejam frequentemente bem-sucedidas na mudança de comportamento social, os seus benefícios são frequentemente perdidos quando o reforço já não está presente. A principal limitação desta abordagem é a falta de generalização, ou seja, um ambiente altamente estruturado não proporciona variabilidade suficiente para generalizar os comportamentos aprendidos a outros ambientes menos estruturados. Por conseguinte, a generalização das competências aprendidas com esta abordagem deve ser especialmente planeada. Devido a limitações no uso isolado, as técnicas operantes são na maioria das vezes emparelhadas com outras estratégias.

Formação em competências sociais

Este modelo de intervenção pressupõe que uma pessoa tem falta de competências sociais e envolve a utilização de várias técnicas de ensino diferentes para reduzir estes défices. A maioria dos programas de formação em competências sociais baseia-se numa combinação de ensino direto, modelação, dramatização, repetição, feedback e aconselhamento. Os vídeos são também utilizados para mostrar exemplos dos comportamentos sociais em discussão, ou como feedback dado aos estudantes sobre o seu desempenho ou dramatização.

O primeiro passo é determinar que competências ou comportamentos sociais são uma prioridade para uma determinada pessoa. As competências selecionadas devem ter valor funcional imediato para a pessoa no seu ambiente social (para que possam ser aplicadas imediatamente). Confiar na intervenção dentro do ambiente nem sempre é suficiente para as pessoas que são extremamente retraídas ou

rejeitadas. Por vezes, é necessário que uma pessoa seja retirada de um grupo para se submeter a uma formação intensiva numa determinada competência social antes que a competência possa ser aplicada com sucesso num ambiente que inclua um grupo de pares.

Os passos típicos no ensino de competências sociais incluem:

- *Definição*: A competência que será aprendida é descrita. Discute-se por que razão a competência é importante e como a sua utilização ajuda as interações sociais. A competência pode ser ilustrada através de vídeos, fotografias ou desenhos, ou apontando para atividades que têm lugar dentro de um grupo de pares. O professor pode dizer: "Veja como estas duas raparigas estão a montar o puzzle. Diz-me o que elas poderiam estar a dizer uma à outra".
- *Modelação de competências*: A competência é dividida em componentes demonstrados por um professor, ou por uma pessoa que o professor escolhe.
- *Imitação e repetição*: A pessoa tenta executar a competência selecionada numa situação estruturada. A fim de executar com sucesso a competência, a pessoa deve estar motivada, abordar cuidadosamente o desempenho da competência e lembrar o que foi demonstrado.
- *Feedback*: Os aspetos positivos e negativos das capacidades de desempenho social da pessoa devem ser apontados à pessoa. "Ainda não o percebeu bem. Tem de olhar para ela enquanto fala com ela. Tente novamente". "Assim está melhor! Estás a olhar e a sorrir para ela. Excelente". O feedback em vídeo pode ser apropriado em algumas situações.
- *Proporcionando uma oportunidade de usar a competência*: Dependendo da competência que está a ser ensinada, trabalhar

em pequenos grupos ou trabalhar em pares é utilizado para permitir que a competência seja aplicada e generalizada num grupo ou num ambiente natural.

- *Reforço ocasional*: O professor monitoriza situações em que a pessoa aplica a competência sem encorajamento, durante esse dia, ou mais tarde durante a semana. O professor tece elogios e dá prémios. O objetivo é que a perícia adquirida seja mantida. Uma vez estabelecido, o comportamento deve, na maioria dos casos, continuar a ser mantido, devido às suas consequências naturais (por exemplo, maior satisfação em interagir com os pares).

Abordagem cognitiva

Enquanto o foco principal da formação de competências sociais é a modelação e a aprendizagem de competências sociais específicas, a abordagem cognitiva está mais centrada na mudança das formas de pensar a fim de influenciar o comportamento. Centra-se na melhoria das competências cognitivas e de resolução de problemas sociais, assumindo que o desenvolvimento destas competências será acompanhado de mudanças comportamentais. As competências cognitivas típicas que são desenvolvidas no âmbito de uma abordagem cognitiva geram respostas comportamentais alternativas, bem como uma melhoria das perceções das perspectivas sociais dos outros.

As estratégias cognitivas incluem coaching, técnicas de autocontrolo e resolução de problemas.

O coaching depende principalmente do quanto uma pessoa compreende a linguagem e os conceitos verbais. As ideias relacionadas com o comportamento social adequado são explicadas verbalmente, e é discutida a forma de transformar as ideias mencionadas em sequências comportamentais. Consiste em três componentes: apresentação de regras e padrões de comportamento, prática de

comportamento, e feedback com discussão sobre o comportamento demonstrado.

O foco das técnicas de autocontrolo é o ensino de métodos de mudança do próprio comportamento das pessoas. Assim, a autoinstrução baseia-se em ensinar às pessoas com incapacidades intelectuais como desenvolver o controlo comportamental com a ajuda da fala interior. As sequências de treino que se seguem são descritas:

1. o terapeuta modela a solução do problema e verbaliza-a em voz alta, enquanto a pessoa observa,
2. a pessoa executa a tarefa, enquanto o terapeuta dá instruções em voz alta,
3. a pessoa executa a tarefa com base nas instruções que dá a si própria em voz alta,
4. a pessoa executa a tarefa com base em instruções que sussurram para si próprios,
5. a pessoa executa a tarefa com base nas instruções dadas a si própria por discurso interior.

A segunda linha destas técnicas baseia-se na automonitorização, autorregisto, autoavaliação e autorreforço.

As abordagens de resolução de problemas melhoram competências tais como a identificação de problemas, a definição de objetivos, a geração de soluções alternativas e a consideração de possíveis consequências. Em suma, este tipo de programa baseia-se geralmente nas seguintes questões:

- Qual é o problema?
- O que posso fazer a este respeito?
- Será que está a funcionar?
- Como é que eu me saí?

Os programas de desenvolvimento de competências sociais baseiam-se frequentemente na crença de que uma pessoa está consciente das normas sociais, que podem ser utilizadas como ponto de partida para identificar um problema ou uma situação. Contudo, algumas pessoas com incapacidade intelectual não têm este quadro de referência, e por isso têm dificuldades com o primeiro passo de uma abordagem de resolução de problemas – a identificação do problema. Em tais situações, deve ser dado um passo atrás – a pessoa deve primeiro desenvolver um quadro de referência para as normas sociais.

Os professores universitários normalmente não aplicarão sistematicamente as abordagens mencionadas, mas podem utilizar os seus vários elementos no seu trabalho diário. Por exemplo, o professor elogiará o estudante por exibir um comportamento social desejável. Por outro lado, irá ignorar comportamentos indesejáveis de baixa intensidade, de modo a não os apoiar com atenção positiva ou negativa. Assim que o aluno apresente um comportamento aceitável, o professor deverá elogiá-lo e satisfazer as suas exigências.

Da mesma forma, ao exibir comportamentos adequados e aprovar os mesmos comportamentos noutros estudantes, o professor oferecerá ao estudante modelos positivos. Ao explicar e dar feedback, individualmente ou em grupo, sobre o comportamento num determinado ambiente (por exemplo, auditório, laboratório ou biblioteca), ele utilizará elementos de coaching. O professor pode também ajudar o aluno lembrando-lhe que deve utilizar técnicas, estratégias ou cenários (em formato escrito, pictórico ou auditivo) no ambiente universitário, que tenha estudado num ambiente mais estruturado.

É também da responsabilidade do professor organizar o ensino de forma a permitir ao aluno com incapacidade intelectual aprender, aplicar e praticar as competências adquiridas no ambiente educativo. O trabalho cooperativo em grupo é um bom exemplo de tais atividades. Para além de permitir aos membros do grupo conhecerem-se melhor uns aos outros, e comunicar e desenvolver competências de colaboração, dá ao professor a oportunidade de adaptar o conteúdo académico a cada membro do grupo, através da atribuição de papéis. É importante falar abertamente com o grupo sobre formas de tornar o trabalho de grupo mais bem-sucedido, bem como sobre as competências necessárias para trabalhar de forma produtiva com outros. O ambiente deve ser organizado de modo a permitir aos estudantes com incapacidade intelectual a máxima inclusão social em grupos ou atividades em pares, tanto durante o trabalho académico na sala de aula como durante os intervalos, refeições e outras atividades.

Por vezes é necessário que o professor ajude o aluno a participar numa atividade de grupo ou a trabalhar com um parceiro cuidadosamente selecionado. O professor deve elogiar e encorajar tanto o aluno com incapacidade intelectual como os membros do grupo de pares, quando estes demonstrarem cooperação, amizade e comportamento que visam ajudar os outros.

Provavelmente o fator mais importante na aprendizagem de competências sociais é que estas devem ser aprendidas num ambiente que aceite e apoie a pessoa. Para fomentar um ambiente de aceitação, o professor pode definir tópicos para discussão (por exemplo "O que podemos fazer para que um novo colega se sinta bem-vindo no nosso grupo?"), ou utilizar vídeos como base para discutir a aceitação da diversidade. Do mesmo modo, os membros do grupo de pares podem ser encorajados a estabelecer e manter interações sociais com um

colega que tenha uma incapacidade intelectual. Por vezes, pode ser útil identificar um tutor ou outra estrutura de apoio entre pares.

Glossário

Aceitação social: O sinal de outras pessoas de que desejam incluí-lo nos seus grupos e relações (Leary, 2010).

Competências sociais positivas: Competências reconhecidas como críticas para um desenvolvimento social saudável (por exemplo, comunicação eficaz, resolução de conflitos, compreensão oral ativa, partilha, cooperação, etc.).

Modelação: Técnica instrucional amplamente utilizada para o ensino de competências sociais, baseada nos princípios da aprendizagem observacional.

Reforço positivo: Introdução de um estímulo de reforço após um comportamento, o que torna mais provável que o comportamento volte a ocorrer no futuro.

Recursos

Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., & Kantaraki, C. T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational Research Review*, 20, 68-80.

<https://155.69.97.37/bitstream/10497/18617/3/ERR-20-68.pdf>

Frederickson, N. (1994). *An investigation of the social status of integrated children with moderate learning difficulties* (Doctoral dissertation, University College London).

<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10099780/1/out.pdf>

Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246.

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10643-006-0139-2.pdf>

Laci Watkins, L., Kuhn, M., O'Reilly, M.F., Lang, R., Sigafoos, Jeff & Lancioni, G.E. (2016). Social Skills. In N.N. Sigt (Ed.), *Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities*, 493-510.

Merrill, K. L., Smith, S. W., Cumming, M. M., & Daunic, A. P. (2017). A review of social problem-solving interventions: Past findings, current status, and future directions. *Review of Educational Research*, 87(1), 71-102.

Sigafoos, J., Lancioni, G.E., Singh, N.N, M.F., & O'Reilly (2017). Intellectual Disability and Social Skills. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of Social Behaviour and Skills in Children*, 249-273. Springer.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ferramentas

Este site oferece ideias e materiais para o trabalho de melhoria das competências sociocomportamentais e de comunicação:

<https://do2learn.com/SocialSkills/overview.htm>

Este site oferece ideias para fazer materiais visuais enquanto se trabalha na melhoria das competências sociais:

<https://www.pinterest.com/pin/123778689733753363/>

Dicas

Seis perguntas podem ajudar a decidir se é apropriado aprender uma determinada competência social num determinado momento:

1. A competência é deficiente ou inadequada?
2. Será que a pessoa tem as capacidades cognitivas necessárias para aprender essa capacidade?
3. Será que a pessoa terá a oportunidade de praticar essa competência?
4. Será que uma mudança de comportamento seria importante para os seus pares?
5. Será a competência necessária na vida presente ou futura da pessoa?
6. A aquisição de competências é essencial para permanecer no ambiente existente?

As respostas afirmativas a estas perguntas indicam que a aprendizagem da competência deve começar imediatamente.

Ligações

Um resumo útil de estratégias para trabalhar com pessoas com incapacidade intelectual nas áreas de aprendizagem, socialização, comunicação, vida quotidiana e comportamento:

<https://do2learn.com/SocialSkills/SocialBehaviour/index.htm>

Um artigo popularmente escrito e informativo sobre a aprendizagem de competências sociais para pessoas com incapacidade:

<http://www.ldonline.org/article/21025/>

Dr. Gilson, assistant professor of special education, talks about the importance of social skills for finding and keeping a job when it comes to students with intellectual disabilities:

<https://education.tamu.edu/putting-social-skills-to-work/>

Dr. Gilson, professor assistente de educação especial, fala sobre a importância das competências sociais para encontrar e manter um emprego quando se trata de estudantes com incapacidades intelectuais:

<https://pecsusa.com/download/Teaching%20Social%20Skills-Chapter%203.pdf>

Uma apresentação tocante e informativa sobre a Síndrome de Williams, com ênfase no seu fenótipo comportamental:

<https://www.youtube.com/watch?v=lvkNdCzyClo>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Textos, eventos ou sites importantes a incluir como material de interesse

Cornish, U., & Ross, F. (2004). *Social skills training for adolescents with general moderate learning difficulties*. Jessica Kingsley Publishers.

Hupp, S. D., LeBlanc, M., Jewell, J. D., & Warnes, E. (2009). History and overview. In J. L. Matson (Ed.), *Social behaviour and skills in children*, 1–21. Springer.

Leffert, J. S., Brady, M. E., & Siperstein, G. N. (2009). A "Tools for Teachers" approach for infusing social skills instruction into daily teaching activities. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(2), 1-25.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875428.pdf>

Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9 (1-2), 3-18.

Sukhodolsky, D. G., Butter E. M. (2007). Social skills training for children with intellectual disabilities. In: J. W., Jacobson, J. A. Mulick, J. Rojahn, (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities*, 601–618. Springer Science+Business Media, LLC.

Whitcomb, S. A. (2018). *Behavioural, social, and emotional assessment of children and adolescents* (5th ed.). Routledge.