

FICHA TÉCNICA

OMNIA

Revista Interdisciplinar
de Ciências e Artes

Volume 10, n.º 2, outubro 2020

ISSN: 2183-8720

e-ISSN: 2183-4008

Tema livre

Diretor:

Carlos Marques Simões

Diretora Adjunta:

Ana Maria Albuquerque

Conselho Editorial:

Carlos Marques Simões

Ana Maria Albuquerque

Helena Ralha-Simões

Artur Ribeiro Gonçalves

Carla Fonseca Tomás

Cláudia Ribeiro de Almeida

Joaquim Pastagal do Arco

Luís Sérgio Vieira

Maria Helena Martins

Teresa Salvado de Sousa

Assistente Editorial:

Rute Béjinha

Propriedade:

Carlos Marques Simões

NIF: 162864612

Edição:

GREI – Grupo de Estudos Interdisciplinares

Editora:

Helena Ralha-Simões

Sede da Redação/Edição:

Rua Vergílio Ferreira, 11

8005-546 Faro

grupo@grei.pt - www.grei.pt

Impressão:

e-comunicar

Agência de Serviços de Impressão
e Design Gráfico

geral@e-comunicar.pt

www.e-comunicar.pt

Tiragem:

Print-on-demand

N.º da ERC: 126568

Depósito Legal: 388238/15

Índice

MÁS ALLA DEL GÉNERO

Educación afectiva-sexual con adultos/as y mayores:

Una revisión bibliográfica narrativa

Alejandro Granero Andújar, Agustín Romero López y Rosanna Barros 5-12

A PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA

Um olhar diferente sobre esta realidade

Catarina Piedade; Beatriz Marcelo; Saulo Porto e Maria Helena Martins 13-28

MEDIEVAL TOURISM EVENTS IN THE IBERIA PENINSULA

A study of three events occurring in Algarve.

Rafael Kopp Alvarez Procopiak, Cláudia Ribeiro de Almeida, and Ana Isabel Renda 29-40

PROJETO PROMEHS

Promover a saúde mental nas escolas

Celeste Simões, Margarida Santos, Paula Lebre, Lúcia Canha, Anabela Santos, Ana Marta Fonseca,

Dória Santos, Camélia Santana Murgu e Margarida Gaspar de Matos 41-50

SUPERVISÃO E RESILIÊNCIA

Contexto privilegiado para o desenvolvimento de professores

Marília Alexandra Machado Dias 51-60

CLÁSSICOS DA HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS

Perda de fala, amolecimento e destruição crónica parcial do lobo anterior esquerdo do cérebro

Pierre Paul Broca 61-62

Alejandro Granero Andújar¹
 Agustín Romero López²
 Rosanna Barros³

Recibido 23-7-2020
 Aprobado: 3-9-2020
 Publicado 15-10-2020

MÁS ALLA DEL GÉNERO

Educación afectiva-sexual con adultos/as y mayores: Una revisión bibliográfica narrativa

Resumen: En este trabajo nos proponemos conocer el estado de la cuestión y la literatura en lo que concierne a prácticas de educación afectiva-sexual implementada en el marco de la educación de personas adultas y mayores. Usamos el método de revisión bibliográfica narrativa y un prisma cualitativo de investigación. Se consultaron bases de datos y buscadores científicos internacionales, en lengua española y portuguesa. Fueron seleccionados 7 documentos científico-académicos que atendían experiencias de diferentes países sobre nuestro objeto de estudio. Discutimos los datos basados en los modelos de educación afectiva-sexual de Barragán (1996). Concluimos señalando la escasez de estudios y considerando necesaria la implementación de experiencias de educación afectiva-sexual integral con perspectiva de género y LGTBI destinadas a las personas adultas y a la población mayor. Se trata de un marco esencial para la creación de medidas, programas y leyes educativas sobre ello que permita lograr un desarrollo integral y democrático.

Palabras-clave: Educación afectiva-sexual; educación de personas adultas y mayores; prácticas; revisión bibliográfica.

BEYOND GENDER

Affective-sexual education with adults and elderly: A narrative bibliographic review

Abstract: In this work we propose to know the state of the issue and literature in terms of affective-sexual education practices implemented in the framework of the education of adults and elders. We use the narrative bibliographic review method and a qualitative research prism. International databases and scientific search engines were consulted, in the Spanish and Portuguese languages. Seven scientific-academic papers were selected that addressed experiences from different countries on our subject matter of study. We discussed data based on the affective-sexual education models of Barragán (1996). We conclude by pointing out the scarcity of studies and considering it necessary to implement comprehensive affective-sexual education experiences with a gender perspective and LGTBI aimed at adults and the older population. It is an essential framework for the creation of educational measures, programs, and laws on this to achieve comprehensive and democratic development.

Keywords: Affective-sexual education; education of adults and elders; practices; bibliographic review.

¹ **Profesor Sustituto Interino de la Universidad de Huelva (España)**

Doctor en Educación de la Universidad de Almería (España)
 ORCID ID: 0000-0003-2697-0964 • e-mail: alejandroganeroandujar@gmail.com

² **Contratado Predoctor FPI de la Universidad de Almería (España)**

Miembro del grupo de investigación Laboratorio de Antropología Social y Cultural (LASC) (HUM-472)
 Doctorando en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Almería (España)
 Graduado en Humanidades de la Universidad de Almería (España)
 ORCID ID: 0000-0003-0573-3695 • e-mail: arl058@ual.es

³ **Profesora Adjunta de la Universidad de Algarve (Portugal)**

Miembro de la Dirección del CEAD – Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária de la Universidad de Algarve
 Pos-doctorada en Políticas Estructurales Europeas e Innovación Educativa de la Universidad de Lisboa (Portugal)
 ORCID ID: 0000-0002-3882-1539 • e-mail: rmbarras@ualg.pt

1. Introducción

Este trabajo forma parte de la fase inicial de un proyecto de investigación sobre educación afectiva-sexual con perspectiva de género en el marco de la educación de adultos. El objetivo pretendido es conocer en profundidad y visibilizar el estado de la cuestión y la literatura existente en lo referido a prácticas implementadas de la educación afectiva-sexual con personas adultas. Asimismo, estudiaremos los enfoques desde los que se parte en las aportaciones sobre educación afectiva-sexual con personas adultas y mayores, analizaremos si las experiencias halladas trabajan la igualdad de género y el colectivo LGTBI.

1.1. Educación de personas adultas y mayores en el marco de los derechos humanos

La educación de personas adultas y mayores de matriz crítica y socio-humanista se propone, típicamente, expandir la ciudadanía social (Barros, 2013; 2014; 2016). En este campo, el horizonte de conflicto en la interacción social entre grupos humanos surge como un núcleo, redirigiendo en gran medida a la dimensión ética de la intervención comunitaria y las prácticas educativas (Gadotti, 2020) que, a su vez, llama como corolario al ya extenso debate sobre los derechos humanos (Vargas Tamez, 2012).

El reconocimiento, dentro de los Estados democráticos, de la igualdad de los ciudadanos ante la ley y la justicia hace derivar la idea de que la igualdad de derecho significa que los mismos puedan ser generalizados a todos (mujeres, niñas, hombres, niños, y también intersexuales, identidades trans y no heterosexualidades) como condición sine qua non. En este marco, se vuelve esencial crear mecanismos para supervisar el cumplimiento de la protección estatal de los derechos y libertades universales (Ollé Sesé, Acebal y García, 2009), tal como sugieren las competencias conferidas al Tribunal Europeo de Derechos Humanos, y el establecimiento del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

Dado que la educación de personas adultas y mayores es una praxis que puede intervenir, de una manera políticamente relevante, entonces habrá espacio para incorporar a sus prácticas una educación afectiva-sexual. Al ser así, podrá contribuir a reafirmar, tanto a nivel local como transnacional, el respeto por el valor de la dignidad humana y, en este desideratum, su acción educativa se une al deseo más grande, animado por varios foros internacionales, entre ellos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), para construir una ciudadanía social global en este amanecer del nuevo milenio.

1.2. Aproximación conceptual a la educación afectiva-sexual y sus modelos

Soler (2003) describía la educación afectiva-sexual como dos partes diferenciadas entre la dimensión sexual y la dimensión afectiva que, desde una comprensión conjunta, permitían un mejor entendimiento de este campo educativo. Por un lado, definía la educación sexual como una ciencia que ha de informar, de manera transversal, sobre la sexualidad humana para hacer de esta una práctica libre, sana y responsable. Por otro lado, afirmaba que la educación afectiva fomenta la resolución de necesidades centradas en la autoestima, las formas de control interno, las habilidades sociales y la responsabilidad compartida. Según la UNESCO (2011, p.9), este campo de conocimiento debe atender al “estado general de bienestar físico, mental y social y no de mera ausencia de enfermedad y dolencia, en todos los aspectos vinculados con sistema reproductivo y sus funciones o procesos”.

No obstante, atendiendo a las finalidades propuestas y a la perspectiva desde la que se parte, se han establecido diferentes modelos de educación afectiva-sexual (Barragán, 1996; Britzman, 1995; Font, 1990; Gaudreau, 1985; Kornblit y Sustas, 2014; Lameiras y Carrera, 2009; López, 2005; 2019; López y Oroz, 1999; Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008). En este trabajo partiremos de los modelos establecidos por Barragán (1996), aunque serán enriquecidos con las aportaciones del resto de personas autoras expertas en la materia que han sido citadas. Así, emplearemos tres modelos principales: el moral, el preventivo y el integrador.

El modelo moral, también denominado como represivo o tradicional, se basa en un enfoque moralista judeocristiano, por el cual la sexualidad, fuera de los fines reproductores, tiene un sentido pecaminoso y patológico. De este modo, el modelo de sexualidad queda restringido al contexto marital, de corte heterosexual, monógamo y reproductivo. Su objetivo consiste en la transmisión de los valores normativos al estudiantado, tales como la heterosexualidad como única y correcta forma de deseo afectivo-sexual, en la prohibición de la

masturbación, la condena en el uso de métodos anticonceptivos o la defensa de la abstinencia y del matrimonio ante los peligros de las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y embarazos no deseados (Barragán, 1991).

En esta misma línea, queda negada la sexualidad infantil y juvenil, dada la imposibilidad o impertinencia de la reproducción, por lo que su fin es la prevención de esta hasta la adultez y lejos de su práctica placentera. Así, este modelo se caracteriza por la transmisión de valores de índole conservador que pretenden preservar el sistema social hegemónico dominante. Según Lameiras y Carrera (2009), dada la perspectiva prohibitiva de este modelo, a partir del miedo y el asco como herramientas de control, este tipo de educación sexual no pretende educar en la sexualidad, sino silenciar y reprimir esta.

El modelo preventivo, también denominado modelo sanitario o educación sexual medicalizada en términos de Foucault (1980), parte de una visión patológica y sanitaria de la educación de la sexualidad. Su intención se centra en la prevención de los riesgos existentes en las relaciones sexuales, entendiendo la sexualidad saludable como ausencia de enfermedades o, lo que viene a ser lo mismo, limita el concepto de salud al plano de la dimensión física (no psicológica ni social).

Si bien esta mirada puede resultar de importancia, pues nos proporciona conocimientos diversos que constituyen una base para prevenir los riesgos patológicos y de embarazos no deseados, limita la educación sexual a un enfoque parcializado de la sexualidad que favorece la aparición de conductas y actitudes que reproducen y refuerzan valores contrarios a la igualdad, debido a su carácter biologicista que deja en el olvido curricular a las corporalidades, identidades de género y orientaciones afectivas-sexuales no hegemónicas.

Por último, el modelo integrador, o biográfico y profesional (López, 2005), parte de una visión integral y amplia de la sexualidad como aspecto vital que comprende diversas dimensiones. De este modo, la sexualidad en la educación ya no se limita al ámbito de la reproducción ni de la salud, sino que deja espacio a las distintas finalidades y dimensiones de esta (el placer, la comunicación, la socialización, el conocimiento, la reproducción, etc.); a formas de ser, estar y desear (colectivo LGTBI); a dimensiones de la salud (física, psicológica y social); al espectro de la individualidad (autoconocimiento, autoplacer y autocuidados); y a la visión social (educación en valores y crítica).

1.3. Perspectiva de género y LGTBI en la educación afectiva-sexual.

El colectivo LGTBI se conforma de tres sectores principales: las intersexualidades, las identidades trans y las no-heterosexualidades.

Hablamos de intersexualidades para referirnos a personas que, por sus características fisiológicas, no están consideradas dentro de las categorías de sexo binarias: macho o hembra. De este modo, las personas intersexuales rompen con la linealidad de los requisitos determinados para tal modelo de categorización basado en criterios biológicos (García y Gregori, 2018). Esta linealidad se define en el caso de la categoría de sexo macho con personas que poseen testículos y pene como genitales principales, cromosomas XY y una prevalencia hormonal de andrógenos. En el caso de la categoría de sexo hembra, los genitales principales son los ovarios y el útero, cromosomas XX y una prevalencia hormonal de estrógenos.

Las identidades trans hacen referencia a las personas cuyo género sentido no se corresponde con el asignado en el momento del nacimiento por criterios físicos. Asimismo, en la globalidad del concepto de identidades trans podemos encontrar la transexualidad y el transgenerismo. La transexualidad hace mención a las personas cuyo género autodeterminado difiere del asignado en su nacimiento, adecuando así sus características fisiológicas a través de procesos hormonales y/o quirúrgicos, o teniendo intención de hacerlo, para integrarse en una de las dos categorías binarias de género (Lamas, 2009). Por su parte, transgenerismo representa al conjunto de personas que transicionan a formas no binarias de género, es decir más allá de hombre y mujer o no se someten a procesos médicos para modificar sus cuerpos (Balza, 2009).

Finalmente, el término no-heterosexualidades alude a las identidades afectivas-sexuales cuyos deseos afectivos-sexuales se dirigen entre personas del mismo género. El uso de este término, en lugar de homosexualidad, no es casual sino causal, pues su utilización tiene como intencionalidad ampliar la concepción única y generalizada de la homosexualidad como expresión del deseo afectivo-sexual entre personas del mismo género y, por consiguiente, evitar la exclusión de las identidades afectivas-sexuales en las que pueden desarrollarse relaciones intragénero, como es el caso de la bisexualidad (atracción afectiva y/o sexual hacia

personas de los dos géneros binarios) o la pansexualidad (atracción hacia personas independientemente del género al que pertenezcan, más allá de los modelos binarios).

En este sentido, el colectivo LGTBI y la igualdad entre mujeres y hombres se convierten en contenidos de necesario abordaje para una educación afectiva-sexual plena, igualitaria y democrática. Asimismo, este campo educativo se constituye como el espacio desde el que prestar mayor atención a estas realidades minoritarias y tradicionalmente excluidas y discriminadas, como es el caso del colectivo LGTBI y las desigualdades de género, por tres razones fundamentales (Britzman, 1995; Epstein y Johnson, 2000; Ortmann, 2011): 1) la proximidad temática de sus contenidos; 2) ser el espacio educativo donde mayormente se exponen conductas y valores discriminatorios; 3) la involuntariedad de valores transmitidos, ya sean inclusivos o discriminatorios (según el enfoque desde el que se aborde).

2. Desarrollo

2.1. Metodología

Para lograr los objetivos propuestos, hemos empleado el método de revisión bibliográfica de corte narrativo (Grant y Brooth, 2009), amparado en el paradigma cualitativo de investigación.

La búsqueda se realizó durante el mes de mayo de 2020, consultándose las siguientes bases de datos y buscadores científicos, tanto de carácter internacional como específicos del contexto español y portugués: Google Académico, Dialnet, Web of Science, Research Gate, Teseo, Education Source EBSCO, ISOC, REDIB, OAlster, Redalyc y RCAAP. Los descriptores consultados en dichas bases de datos han sido aquellos referentes a nuestro objeto de estudio, es decir, la educación afectiva-sexual y la educación de personas adultas y mayores (ver Tabla 1).

Tabla 1. Descriptores empleados en la revisión bibliográfica

DESCRIPTORES SOBRE EL CAMPO EDUCATIVO:	DESCRIPTORES SOBRE EL SECTOR EDUCATIVO:
Educación sexual	Personas mayores
Educación afectivo-sexual	Personas adultas
Educação sexual	Idosos
Educação afetivo-sexual	Pessoas adultas / adultos

Fuente: elaboración propia

Los términos de las dos columnas de la tabla se han conjugado entre sí para intentar alcanzar el máximo rango de publicaciones posibles. Asimismo, también se han empleado operadores booleanos “y”, “e” (and) y “o” (or) en la búsqueda para profundizar en esta.

Se han consultado estudios escritos en lengua española y portuguesa disponibles de manera gratuita. Los criterios de inclusión para la selección de los trabajos científicos analizados han sido los siguientes: 1) que fuesen artículos que recogiesen experiencias prácticas sobre educación afectiva-sexual en contextos de educación con personas mayores; 2) que estuviesen escritos en español o portugués. Dada la escasa muestra encontrada, así como los objetivos propuestos en este estudio, no se ha limitado el rango de búsqueda por motivos cronológicos, atendiéndose a aquellos trabajos publicados en cualquier fecha.

2.2. Resultados

A partir de los criterios de selección y exclusión establecidos, fueron seleccionados un total de 7 documentos de índole científica y académica (ver Tabla 2) que atendían experiencias de diferentes países sobre nuestro objeto de estudio.

Cabe destacar que, en un primer momento, se recogieron 21 trabajos, de los cuales fueron descartados un total de 14 a partir de un análisis más profundo de los contenidos. El motivo principal de descarte en esta segunda criba fue que, mayoritariamente, se trataba de investigaciones acerca de las concepciones sobre sexualidad o

sobre educación afectiva-sexual de personas adultas y mayores, pero no se abordaban experiencias concretas sobre ello.

A continuación, pasamos a exponer los resultados obtenidos sobre las distintas experiencias halladas:

Tabla 2. Datos sobre las experiencias analizados en nuestro estudio

Título	Autoría y año	Año	País	Edad participantes	Breve descripción
Una Experiencia de Educación Sexual en la Escuela Permanente de Adultos	Pastor, C., Pérez Conchilo, M., Borrás, J.J. y Moro, M.	1992	España	Edad media: 34.5 años	Tras la realización y análisis de cuestionarios para conocer las ideas previas e intereses de las personas participantes, se diseñó e implementó un curso de educación afectivo-sexual de 8 horas (2h/día) que atendía a diferentes dimensiones de la sexualidad.
Idoso e Educação Sexual: A sexualidade na Sala de Aula	Risman, A.	1993	Brasil	<60 años	Artículo de carácter divulgativo en el que el autor realiza un trabajo descriptivo-reflexivo sobre un programa de educación sexual con alumnado de la 3ª edad de la Universidade Gama Filho (UGF).
Sistema de actividades para fortalecer el valor responsabilidad desde la biología en la educación de adultos	Rodríguez Maresma, E.C.	2009	Cuba	Edad media: 22 años	Se relata un proyecto de educación afectiva-sexual realizado en el Curso de Superación Integral para Jóvenes “Calixto García Iñiguez” y los resultados de evaluación de este.
Educação sexual na terceira idade: prevenção de DST's (doenças sexualmente transmissíveis) e promoção da saúde do idoso	Cardoso Junior, R.	2012	Brasil	Rango: 48 – 90 años. Edad media: 69,5 años.	La experiencia estudiada se realizó con un grupo de personas mayores de la Clínica Escola da Faculdade de Ciências Médicas de Campina Grande.
La educación sexual dirigida a personas mayores: retos, dificultades y propuestas	Ballester-Arnal, R., Giménez-Ruiz, C., Castro-Calvo, J. y Morell-Mengual, V.	2016	España	<55 años	Estudio de la experiencia desarrollada durante 17 años en el módulo de Educación sexual de la asignatura “Educación para la Salud” de la Universitat per a Majors (Universitat Jaume I de Castellón).
Estrategias pedagógicas para abordar la sexualidad al interior de un recinto penal	Opazo Pérez, K.	2018	Chile	No se especifica	Programa de educación sexual interdisciplinar realizado en el Liceo Penal Herbert Vargas Wallis a través de actividades artísticas (danza, teatro, música y poesía), partiendo de los conocimientos e inquietudes del alumnado.
A educação sexual do idoso em Serra do Mel: medidas de prevenção para infecções sexualmente transmissíveis	Vitória de Almeida, M.	2019	Brasil	Rango de edad: 65 – 78 años	Programa de educación afectivo-sexual realizado en población mayor de contextos socioeconómicos desfavorecidos en comunidad rural.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados hallados

Tras una revisión a fondo de los contenidos presentes en los trabajos seleccionados y analizados, podemos establecer que la gran mayoría pertenecen al modelo integrador ($n=5$) (Ballester-Arnal et al., 2016; Opazo, 2018; Pastor et al., 1992; Risman, 2011; Vitória, 2020), frente a una minoría que podrían enmarcarse en el modelo preventivo ($n=2$) (Cardoso 2012; Rodríguez Maresma, 2009) y ninguno se corresponde con el modelo moral ($n=0$).

En cuanto al análisis de los contenidos explícitos sobre perspectiva de género, la información hallada revela que únicamente se señaló haberse abordado la igualdad entre mujeres y hombres en dos experiencias (Ballester et al., 2016; Pastor et al., 1992). Mientras tanto, en lo concerniente al colectivo LGTBI encontramos algunas discrepancias de presencia entre los diferentes sectores que lo componen. Por un lado, se trabajaron las principales no-heterosexualidades (homosexualidad y bisexualidad) en cuatro de los trabajos analizados (Ballester-Arnal et al., 2016; Opazo, 2018; Pastor et al., 1992; Risman, 2011). Por otro lado, en ninguna de las experiencias descritas se hizo mención a las identidades trans y las intersexualidades.

3. Conclusiones

Los resultados hallados denotan la escasez de estudios sobre nuestro objeto de estudio con tan solo siete trabajos científicos y académicos que recojan, en mayor o menor medida, experiencias sobre educación afectiva-sexual en la educación de personas adultas y mayores. Igualmente, existe un reducido número de estudios sobre nuestro objeto de estudio en lo referido a la educación de personas adultas, así como de personas mayores, con tan solo cuatro experiencias halladas en cada sector etario.

Dicha carencia de experiencias prácticas puede ser fruto de la concepción social mayoritaria por la que se percibe que la necesidad de educar sobre afectividad y sexualidad se limita únicamente a la población joven, al percibir esta “como sujetos necesitados de protección, cuidados, tutelaje y control por parte de los adultos y de las instituciones específicas” (Fainsod y Busca, 2016, p.31).

Desde un análisis territorial, la escasez de experiencias atendidas es mayor en el contexto portugués, al no existir experiencias recogidas sobre educación afectiva-sexual con personas adultas o mayores.

Por su parte, únicamente dos de las experiencias analizadas mantenían una perspectiva de género y cuatro abordaron el colectivo LGTBI, aunque de este solamente se trabajó la homosexualidad y la bisexualidad. Todas estas pertenecían al modelo integrador de educación afectiva-sexual. Por tanto, las identidades trans y las intersexualidades se conforman como las grandes olvidadas.

La ausencia de las identidades trans y las intersexualidades conlleva que estas personas y sus realidades sean invisibilizadas y excluidas de la educación afectiva-sexual implementada, pudiendo generar sentimientos hostiles y de exclusión en caso de haber alumnado perteneciente a estos sectores. Asimismo, conforma, legitima y reproduce una concepción hegemónica ciscentrista y binarista de sexo en torno a la sexualidad que contribuye a la conformación e interiorización de valores discriminatorios hacia tales identidades de género y corporalidades, haciendo que sean percibidas como anormalidades o rarezas.

En algunas de las experiencias (Ballester-Arnal et al., 2016; Risman, 1993; Vitoria, 2019), más allá de no trabajarse las identidades trans ni las intersexualidades, podemos comprobar desde un análisis de los contenidos que se partía de una perspectiva ciscentrista al ligarse ciertos órganos genitales a “lo masculino” y “lo femenino”. De este modo, se transmite a las personas participantes una percepción limitada a los modelos hegemónicos de corporalidad que excluye a las identidades trans y las intersexualidades (Granero y García, 2019).

Desde una perspectiva cronológica, encontramos que la atención a la igualdad entre mujeres y hombres, así como al colectivo LGTBI, no guarda relación con el año de implementación de la experiencia, por lo que no podemos hablar de que sea un contenido reciente.

En conclusión, se percibe como necesidad el diseño y la puesta en marcha de experiencias de educación afectiva-sexual integral y con perspectiva de género y LGTBI que atienda a las personas adultas y a la población mayor. De este modo, atenderemos no solo la dimensión afectiva y sexual, sino también a un crecimiento igualitario y democrático que respete y valore las diferentes formas de vivir la sexualidad humana.

Como limitaciones de investigación, destacamos el enfoque teórico de nuestro estudio. En esta línea, como prospectiva de este estudio, consideramos de interés la realización de estudios de carácter empírico sobre experiencias de educación afectiva-sexual en el marco de la educación de personas adultas y mayores, a fin de visibilizar estas y aportar conocimientos y comprensiones a un campo de estudio vagamente conocido. Igualmente, se torna necesario atender a la presencia y el tratamiento en lo referente a la igualdad de género y del colectivo LGTBI para conocer si la educación afectiva-sexual de las personas adultas y mayores tiene un sentido inclusivo o, por el contrario, discriminatorio y excluyente.

Agradecimientos

Este trabajo es financiado por Fondos Nacionales a través de FCT – Fundación para la Ciencia y la Tecnología en el marco del proyecto UIDB/05739/2020.

Bibliografía

- Ballester-Arnal, R., Giménez-Ruiz, C., Castro-Calvo, J. y Morell-Mengual, V. (2016). La educación sexual dirigida a personas mayores: retos, dificultades y propuestas. En J.L. Castejón Costa (Ed.), *Psicología y Educación: Presente y futuro* (pp. 538-546). Alicante, España: ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Balza, I. (2009). Bioética de los cuerpos sexuados: transexualidad, intersexualidad y transgenerismo. *Revista de Filosofía Moral y Política Isegoría*, 40, 245-258. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/658>
- Barragán Medero, F. (1991). *La educación sexual: guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Barragán Medero, F. (1996). La educación afectiva y sexual en Andalucía: la evaluación cualitativa de programas. Sevilla y Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Barros, R. (2016). Transpor Fronteiras como modus operandi para uma Educação Social Transformadora. En R. Barros y A. Fragoso (Eds), *Investigação em Educação Social – prática e reflexão* (pp. 13-32). Faro: Universidade do Algarve.
- Barros, R. (2014). Educar para a emancipação social – notas sobre o conservadorismo e a praxis conscientizadora. In M.J. de Carvalho; A. Loureiro; C.A. Ferreira (Orgs), *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - As Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 2805-2822). Vila Real: UTAD-Universidade de Trás-os-Montes e Douro.
- Barros, R. (2013). *Mediar entre regulação e emancipação - perspetiva crítica sobre os princípios e valores da cidadania social*. Cadernos do GREI n.º97. Faro: Grupo de Estudos Interdisciplinares (e-book).
- Britzman, D. (1995). What is thing called love?. *Taboo*, 1(1), 65-93.
- Cardoso Junior, R. (2012). *Educação sexual na terceira idade: prevenção de dsts e promoção da saúde do idoso (Projecto de extensão)*. Campina Grande, Brasil: Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento,
- Coll-Planas, G. (2010). *La voluntad y el deseo: la construcción social del género y la sexualidad*. Barcelona: Egales.
- Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e instituição escolar*. Madrid: Morata

- Fainsod, P. y Busca, M. (2016). *Educación para la salud y género: escenas del currículum en acción*. Rosario y Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Font, P. (1990). *Pedagogía de la sexualidad*. Barcelona: Grao.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gadotti, M. (2020). Posfácio – Acreditar no sonho e ir à luta En R. Barros, P. Gomes Lima y M. Azevedo (Org.), *Rumos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil - um balanço comparado de políticas e práticas* (pp. 391-394). Natal: Editoria IFRN-Brasil.
- García Dauder, D. y Gregori Flor, N. (2018). Intersexualidades. En L. Platero, M. Rosón y E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 272-280). Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Gaudreau, L. (1985). *Les caractéristiques de l'enseignant et de l'enseignante dans les programmes d'éducation sexuelle* (Tesis doctoral). Université du Québec à Montréal, Montreal, Canadá. Recuperado de <http://depositum.uqat.ca/374/1/giselemaheux1.pdf>
- Granero Andújar, A. y García Gómez, T. (2019). Presencia y tratamiento de las no-heterosexualidades en la educación afectiva-sexual. *International Journal of Sociology of Education*, 8(1), 1-27. Doi: 10.17583/rise.2019.3815
- Grant, M. y Brooth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108.
- Kornblit, A. y Sustas, S. (2014). *La sexualidad va a la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Lamas, M. (2009). El fenómeno trans. *Debate Feminista*, 39, 3-13. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42625541>
- Lameiras Fernández, M. y Carrera Fernández, M. V. (2009). *Educación sexual: de la teoría a la práctica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- López Sánchez, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López Sánchez, F. (2019). El tratamiento de la educación sexual en la actualidad. *Revista CONVIVES*, 26, 17-24.
- López, F. y Oroz, A. (1999). *Para comprender la vida sexual del adolescente*. Navarra: Verbo Divino.
- Ollé Sesé, M., Acebal Monfort, L. y García Sanz, N. (2009). *Derecho Internacional de los Derechos Humanos: su vigencia para los Estados y para los ciudadanos – ideas para profesores y universitarios*. España: Anthropos/ME.
- Opazo Pérez, K. (2018). Estrategias pedagógicas para abordar la sexualidad al interior de un recinto penal. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 7, 134-155.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2011). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Ortmann, C. (2011). *Desandar la sexualidad escolarizada*. Ponencia presentada en XVI Congreso Pedagógico UTE, Buenos Aires. Recuperado de http://ute.org.ar/wp-content/uploads/2012/03/_images_pdfs_b_cecilia%20ortmann.pdf
- Pastor, C., Pérez Conchilo, M., Borrás, J.J. y Moro, M. (1992). Una experiencia de educación sexual en la escuela permanente de adultos. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 3(2), 191-200.

- Risman, A. (2011). Idoso e educação sexual: A sexualidade na sala de aula. *Revista Portal de Divulgação*, 14, 42-48.
- Rodríguez Maresma, E.C. (2009). *Sistema de actividades para fortalecer el valor responsabilidad desde la biología en la educación de adultos* (Trabajo fin de máster). Calixto García, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero" y Sede Universitaria Pedagógica "Calixto García".
- Soler, N. L. (2003). *Curso de educación afectivo-sexual: libro de teoría*. A Coruña: Netbiblo.
- Vargas Tamez, C. (2012). Pensar la educación con personas jóvenes y adultas como un derecho humano, *Decisio. Saberes para la Acción En Educación de Adultos*, 32, 40-46.
- Vitória de Almeida, M. (2020). A educação sexual do idoso em Serra do Mel: medidas de prevenção para infecções sexualmente transmissíveis (Trabajo fin de grado). Mossoró, Brasil: Universidade Federal Rural do Semi-Árido.
- Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Catarina Piedade¹

Beatriz Marcelo²

Saulo Porto³

Maria Helena Martins⁴

Recebido 10-9-2020

Aprovado: 28-9-2020

Publicado: 15-10-2020

A PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA⁵

Um olhar diferente sobre esta realidade

Resumo: O presente artigo tem como objetivo abordar a temática das perturbações da aprendizagem específicas, concretamente a dislexia, analisando a sua conceptualização por profissionais da área da Psicologia e da Educação. Foi realizado um estudo empírico recorrendo às vozes de quatro profissionais de Educação, através de um *focus group*. Utilizou-se uma entrevista semiestruturada analisada através da *grounded theory*.

Não obstante a maior consciencialização e formação no âmbito desta temática, ainda persistem vários mitos que prejudicam a criança com dislexia, o seu desenvolvimento e sucesso académico. Sublinha-se a necessidade da continuação da sensibilização e formação, não apenas dos profissionais, mas da opinião pública, e a importância de realizar um diagnóstico precoce e uma intervenção adequada. Assinalam-se vários desafios, não só a nível da definição e implementação de políticas verdadeiramente inclusivas, como também da formação de profissionais, por forma a que as escolas possam responder às necessidades de todos os estudantes

Palavras-chave: Perturbação da aprendizagem específica; dislexia; educação; família; intervenção.

SPECIFIC LEARNING DISORDER

A different look at this reality

Abstract: This article aims to develop the topic of specific learning disorders, dyslexia concretely, and analyze how it is conceptualized by professionals in the field of Psychology and Education. An empirical study was carried out, in which the voices of four Education professionals were heard, through a focus group. A semi-structured interview was analysed using grounded theory.

Despite increased awareness and training on this topic, there are still several myths that harm children with dyslexia, their development and academic success. There is a need for continued awareness and training, not only for professionals, but for public opinion, as well as the importance of carrying out an early diagnosis and an appropriate intervention.

Several challenges are highlighted, not only in terms of the definition and implementation of truly inclusive policies, but also in the training of professionals, so that schools can respond to the needs of all students.

Keywords: Specific learning disorder; dyslexia; education; family; intervention.

¹ Licenciada em Psicologia e mestranda em Psicologia da Educação na Universidade do Algarve
ORCID ID: 0000-0003-1587-6155 ♦ e-mail: a60902@ualg.pt

² Licenciada em Psicologia pela Universidade do Algarve
ORCID ID: 0000-0003-1587-6155 ♦ e-mail: beatrizmarcelo99@gmail.com

³ Licenciado em Psicologia e mestre em Psicologia da Educação pela Universidade do Algarve
ORCID ID: 0000-0003-0678-2800 ♦ e-mail: a59612@ualg.pt

⁴ Professora Auxiliar da Universidade do Algarve

Membro do Centro de Investigação em Psicologia (CIP) da Universidade Autónoma de Lisboa / Universidade do Algarve

Licenciada em Psicologia pelo ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Mestre em Educação Especial e Reabilitação pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Algarve

ORCID ID: 0000-0001-5964-4482 ♦ e-mail: mhmartin@ualg.pt

⁵ O trabalho a que se reporta o presente artigo foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação de Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto CIP – Ref.^a UIDB/04345/2020.

Introdução

O desenvolvimento humano é o processo através do qual o indivíduo cresce e se desenvolve, se adapta e muda ao longo do ciclo de vida através de várias transformações. Estas ocorrem ao nível físico, cognitivo, sócioemocional, da linguagem e da personalidade. É um processo contínuo que obedece a uma ordem e regularidade, ocorrendo ao longo da vida. Contextos como a família e a escola surgem como fundamentais para os processos evolutivos, atuando como propulsoras ou inibidoras do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social dos indivíduos (Slavin, 2018).

O conceito desenvolvimento está relacionado com o conceito de aprendizagem, exceto no desenvolvimento físico. Esta relação ocorre, uma vez que o desenvolvimento possibilita a aprendizagem, sendo esta, por sua vez, potenciada pelo desenvolvimento (Slavin, 2018). Segundo Alarcão e Tavares (2002) a aprendizagem é definida como o conjunto de alterações que ocorrem no indivíduo causadas pela experiência, ou seja é “uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável (p.86)”. Aprender pode ser assim entendido como o resultado da experiência (adaptação), educação e treino, interagindo com os processos biopsicológicos (Slavin, 2018).

A aprendizagem da leitura e da escrita constitui-se como um dos aspetos fundamentais para o sucesso escolar, contudo, este é um processo heterogéneo e individual, que exige que as crianças apliquem e integrem uma variedade de competências cognitivas e percetivo linguísticas, sendo que alguns indivíduos podem experienciar dificuldades neste processo (Cruz, 2009).

O conceito de dislexia para designar as perturbações de aprendizagem da leitura, muito utilizado em Portugal, tem vindo a sofrer diversas alterações ao longo do tempo, sendo que, mesmo atualmente, não é consensual na comunidade científica, situação essa que tem conduzido a um quadro teórico confuso e diversificado (Cruz, 2009). De acordo com a Associação Internacional de Dislexia (2002), a dislexia é uma deficiência de aprendizagem específica de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixas competências leitoras e ortográficas. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico que é inesperado, tendo atenção as outras capacidades cognitivas e as oportunidades educativas. Podem ainda coexistir dificuldades de compreensão

leitora, que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

No que se refere à prevalência da dislexia, existem diferenças de país para país, sendo que os diversos especialistas referem como justificativa os fatores inerentes à própria língua e ao seu grau de transparência ou opacidade. Uma vez que o português é uma língua de opacidade intermédia, em que uma letra corresponde a mais do que um fonema, tal facto pode acarretar maiores dificuldades na leitura e na escrita (Moura, Simões & Pereira, 2015).

A dislexia é uma das perturbações mais frequentes na população escolar, sendo que as estatísticas mundiais indicam que cerca de 70 a 80% dos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem apresentam esta perturbação. Nos Estados Unidos da América, e segundo o *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (DSM-5, 2014), a prevalência da dislexia é de cerca de 4% nas crianças em idade escolar.

Um estudo efetuado por Vale, Sucena e Viana (2010) aponta que a prevalência da dislexia em crianças portuguesas que frequentam o primeiro ciclo se situa entre os 5,4 % e os 8,6%, sendo que na sua amostra cerca de 28% das crianças apresentavam dificuldades de leitura.

Aproximadamente metade dos alunos com necessidades especiais de educação apresenta perturbações da aprendizagem específicas (Antunes, 2018). Alguns estudos reportam a presença de diferenças significativas na prevalência desta perturbação entre o sexo feminino e masculino, sendo esta mais elevada no masculino (Cruz, 2009; Hulme & Snowling, 2016; Vale *et al.*, 2010).

Não diagnosticadas precocemente estas dificuldades podem persistir e conduzir as crianças ao insucesso escolar e ao desenvolvimento de problemas emocionais e integração social.

O que são perturbações da aprendizagem específicas e quais as suas etiologias?

De acordo com o DSM-5 (2014), as perturbações de aprendizagem específicas encontram-se inseridas nas perturbações do neurodesenvolvimento, dificultando a capacidade de aprender ou usar habilidades académicas específicas, como por exemplo a leitura, a escrita ou a aritmética. Estão organizadas segundo três especificadores, nomeadamente a leitura, a expressão escrita e a matemática (perturbação da aprendizagem específica: 315.00 (F81.0) Com défice na leitura (dislexia); 315.2 (F81.81) Com

défi ce na expressão escrita; 315.1 (f81.2) com défi ce na matemática).

São diagnosticadas em presença de défi ces específi cos nas capacidades de percepção ou processamento da informação em indivíduos que, apesar de apresentarem uma inteligência “normal” e uma capacidade física, mental, sensorial, emocional e condições pedagógicas adequadas, obtêm resultados substancialmente abaixo do esperado para a sua idade cronológica, em áreas concretas da aprendizagem (Cruz, 2009).

De referir que a definição de dislexia aparece incluída no DSM-5 (2014) especificamente na perturbação da aprendizagem específica com défi ce na leitura, caracterizada como um comprometimento acentuado no desenvolvimento das habilidades de reconhecimento das palavras e da compreensão da leitura. A leitura oral no indivíduo com dislexia é caracterizada por omissões, distorções e substituições de palavras e pela leitura lenta ou imprecisa e esforçada. Para o diagnóstico desta perturbação da aprendizagem específica, as dificuldades devem ter surgido durante os anos escolares e as capacidades académicas devem encontrar-se significativamente abaixo do esperado para a idade cronológica. É ainda referido que esta incapacidade deve interferir significativamente no desempenho escolar ou nas atividades da vida diária que requerem habilidades de leitura (DSM-5, 2014).

No que se refere à etiologia da dislexia embora a diversidade de investigações, um pouco por todo o mundo, muitas questões continuam por esclarecer. Assinalam-se diversas teorias explicativas, destacando-se as teorias cognitivas, de base neurobiológica, as teorias genéticas e hereditárias e as teorias que se apoiam em fatores ambientais. Embora as investigações mais recentes indiquem como mais relevante a perspetiva neurobiológica, a psicolinguística e a viso-percetivo-motora continuam a ser referenciadas por diversos investigadores, não existindo um total consenso (Cruz, 2009).

Efetivamente, são diversos os investigadores que defendem que a etiologia tem uma origem neurobiológica, multifatorial, com diversos fatores genéticos e ambientais implicados (Hulme & Snowling, 2016; Sousa & Martins, 2015). Neste sentido, apresenta uma hereditabilidade elevada, entre 40 e 60% (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2018), de transmissão completa, poligénica e heterogénica, tendo sido recentemente identificados seis genes que intervêm para o surgimento da dislexia. Sousa e Martins (2015, p.162) defendem que estes genes

estão envolvidos na migração neuronal do cérebro em desenvolvimento, eficiência da utilização da glucose, transcrição do ARNm e tradução.

De assinalar que investigações conduzidas através de ressonância funcional referem que nos indivíduos com dislexia as áreas posteriores, parieto-temporal (responsável pelo processamento fonológico e conversão grafema-fonema) e occipitotemporal (responsável pelo automatismo da leitura, reconhecimento das palavras e seus constituintes) apresentam uma menor ativação, sendo que a circunvolução frontal inferior (responsável pela programação motora da articulação das palavras está mais ativada. Estas disfunções parecem justificar as dificuldades fonológicas, a precisão, a fluência e a capacidade de decodificação. Acrescente-se ainda que a menor ativação da área occipitotemporal que tem funções no processamento visual, está relacionada com as dificuldades de automatismo no reconhecimento das palavras e na leitura (Sousa & Martins, 2015).

Hulme e Snowling (2016) referem que, não obstante a importância dos fatores genéticos, a alfabetização dos pais, o ambiente e a qualidade do ensino são prováveis influências adicionais no desenvolvimento da leitura. Acrescentam que os genes atuam através do meio ambiente e as correlações gene-ambiente passivas e ativas podem afetar os resultados da alfabetização. Pais com dislexia não apenas compartilham genes com os filhos, mas podem fornecer um ambiente de alfabetização diferente do que é encontrado nas famílias em que os pais não apresentam estas dificuldades.

A dislexia em contexto escolar

Do ponto de vista educativo, não se pode analisar as implicações da dislexia sem ter em consideração o enquadramento holístico da criança. Neste sentido, é importante compreender que as suas implicações condicionam a forma como a criança se percebe e se relaciona com os pares, nos mais diversos contextos.

A aquisição da leitura e da escrita resulta da interação complexa entre as capacidades biológicas inatas e a estimulação ambiental, evoluindo de acordo com a progressão do desenvolvimento neuropsicomotor. Para o correto desenvolvimento da leitura e da escrita, é importante que a criança tenha um bom desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que ambos estão associados. Deste modo, quando iniciam a alfabetização, as crianças já devem dominar a linguagem oral, sendo capazes de iniciar a

aprendizagem da escrita. As regras mais específicas e próprias da escrita, poderão justificar as maiores dificuldades na sua aprendizagem (Antunes, 2018).

A dislexia, nomeadamente a dislexia do desenvolvimento ou evolutiva, é uma das perturbações da aprendizagem mais pesquisadas e difundidas. Diz respeito aos indivíduos que experienciam dificuldades na aquisição inicial da leitura, as quais se manifestam desde a infância, sem que existam causas aparentes que as justifiquem (Cruz, 2009). Este sub-tipo de dislexia não é diagnosticado antes da aprendizagem da leitura, embora existam desde cedo alguns sinais de alerta (Nash, Hulme, Gooch & Snowling, 2013).

Embora exista um significativo número de investigações sobre a dislexia, a sua natureza, etiologia, diagnóstico, formas de tratamento e evolução, parece continuar a existir muita dificuldade em lidar adequadamente com a dislexia, sobretudo em contexto escolar (Rodrigues & Ciasca, 2016).

Em contexto escolar a criança pode apresentar dificuldades no processamento fonológico e noutras funções neurolinguísticas e neuropsicológicas cognitivas que conduzem a um conjunto significativo de alterações na leitura e na escrita. Na leitura assinalam-se confusões de grafemas cuja correspondência é próxima ou semelhante, ou cuja forma é aproximada. Surgem ainda frequentes inversões, omissões, adições, substituições de letras e sílabas. Na leitura de textos existe dificuldade na precisão e fluência da leitura que, significativamente, se encontra abaixo do esperado para a idade ou nível de escolaridade, bem como défices na compreensão da leitura. Pode estar comprometida uma ou as duas vias de leitura (a via fonológica e a via lexical). Na escrita surgem também erros ortográficos, dificuldades na descodificação fonema-grafema, défices acentuados na construção frásica e na organização das ideias no texto, podendo ainda apresentar uma caligrafia irregular.

A consciência fonológica é a capacidade para perceber que a linguagem falada é composta por unidades sonoras (sílabas ou sons isolados) e que a manipulação dessas unidades através de omissões, substituições, síntese ou segmentação permite a formação de novas palavras. As crianças com dislexia, geralmente, apresentam dificuldades em perceber que as palavras são passíveis de dividir ou compostas por sons (fonemas), podendo ser utilizadas na formação de novas palavras (Antunes, 2018).

A memória verbal é, também, importante na aquisição da leitura. Ao lermos palavras conhecidas,

fazemo-lo através da via ortográfica ao compararmos-as com palavras em memória. Já ao lermos palavras desconhecidas, fazemo-lo através da via fonológica com base em associações sucessivas entre letras e sons. O que ocorre na dislexia é que a recuperação das associações entre letras e sons inscritos na memória é lenta, devido ao défice no processamento fonológico. Dado esta lentidão nas associações, a descodificação vai ser realizada unidade a unidade levando a que as informações cheguem com demasiado atraso para ser arquivadas na memória, afetando a leitura automática, a compreensão do texto e o crescimento do vocabulário. Esta dificuldade da leitura está muitas vezes associada a problemas na escrita (Antunes, 2018).

Atualmente, com o DSM-5 (2014), foi eliminado o critério de discrepância entre o funcionamento intelectual (QI) e o desempenho na leitura, escrita e matemática. Os novos critérios introduzidos assinalam que pode ser efetuado o diagnóstico de perturbação da aprendizagem específica em crianças com um QI de 70 ± 5 (mas sem perturbação do desenvolvimento intelectual) e um desempenho nas competências de leitura, expressão escrita ou matemática abaixo do percentil 16 (-1DP) ou percentil 7 (-1.5 DP) medido através de provas normalizadas aplicadas individualmente.

Segundo o DSM-5 (2014), a dislexia insere-se dentro da categoria das perturbações do neurodesenvolvimento, especificamente na perturbação específica da aprendizagem. manifesta-se na idade escolar, quando a criança apresenta capacidades académicas substancial e quantificavelmente afetadas, encontrando-se abaixo das esperadas para a idade cronológica, interferindo significativamente na sua vida quotidiana e desempenho académico. Estas dificuldades não são explicadas por incapacidade intelectual, dificuldade visual ou auditiva, perturbações mentais, neurológicas ou psicossociais, nem por dificuldades na instrução académica da língua ou por uma instrução educacional inadequada. As primeiras manifestações ocorrem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, quando a criança lê com imprecisão ou lentidão, esforçando-se para entender os códigos escritos, sejam estes alfabéticos ou numéricos. No entanto, estas dificuldades podem não se manifestar completamente nos anos escolares, sendo ainda vivenciadas na idade adulta perante situações cuja exigência intelectual exceda as capacidades do indivíduo.

Os fatores de alerta são observados numa fase precoce, quando se observam dificuldades na cons-

ciência fonológica, na fala e, posteriormente, no reconhecimento das letras. No ensino pré-escolar, as dificuldades podem manifestar-se por falta de interesse, por palavras mal pronunciadas, pela persistência de uma linguagem rudimentar, pela dificuldade em aprender letras e lembrar-se delas, *inclusive*, das letras do próprio nome (Rodrigues & Ciasca, 2016; Nash *et al.*, 2013). Caso estas dificuldades – que podem vir a prejudicar a aquisição da leitura e da escrita – se manifestem logo durante a educação pré-escolar é importante a sua sinalização precoce (Rodrigues & Ciasca, 2016), não com a intenção de apurar um diagnóstico, mas com o objetivo de estimular os alicerces da leitura e da escrita (Antunes, 2018).

No início do ensino básico, as características mais identificadas são a dificuldade na divisão silábica, a incapacidade de associar letras a sons, os erros de leitura (sem conexão entre fonemas e grafemas), a incapacidade de ler palavras simples e a reclamação ou a recusa em situações em que se tenha de ler. Mais tarde, a dificuldade na decodificação de palavras pode comprometer outros aspetos relacionados com a leitura, a expressão escrita e, em alguns casos, a matemática (Nash *et al.*, 2013; Rodrigues & Ciasca, 2016). As alterações académicas são os sintomas mais evidentes e, por conseguinte, mais facilmente identificados por pais e professores. No entanto, é importante ter em atenção outros aspetos que, geralmente, afetam as crianças com dislexia, como por exemplo o comprometimento da linguagem, sintomas de desatenção, dificuldades de coordenação motora e problemáticas sócioemocionais (Rodrigues & Ciasca, 2016).

Diagnosticar a dislexia antes da exposição da criança à aprendizagem da leitura não é possível. Contudo, é importante estar atento aos sinais premonitórios de alerta. Numa primeira fase, os sintomas mais relevantes estão ligados à linguagem e, à medida que estes conteúdos vão sendo aprofundados, surgem, de forma progressiva, dificuldades mais específicas nas componentes da leitura e da escrita. A entrada para o ensino escolar pode estar associada a grandes desafios para uma criança com dislexia (Antunes, 2018).

A criança, ao entrar para a escola, vai iniciar um processo de competição. Pela primeira vez, vai ser comparada, qualificada e posta à prova perante outros. Ao sentir a sua dificuldade pode começar a duvidar das suas capacidades, de investir e acabar por cumprir a profecia que fez a si mesma. O abandono escolar precoce é mais frequente nas crianças com

perturbações de aprendizagem, *inclusive* na dislexia, tal como a escolha de percursos escolares menos exigentes. A criança poderá também eventualmente procurar outras estratégias que podem passar por fazer asneiras ou correr riscos, algo que a faça ser notada ou admirada, mesmo que pela negativa (Antunes, 2018).

As implicações da dislexia no desenvolvimento

A leitura é a base da aprendizagem. Desta forma, a dislexia apresenta-se como um obstáculo ao progresso escolar destes indivíduos, podendo ter efeitos negativos a longo prazo no desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e emocionais (Nash *et al.*, 2013).

Relacionado com esta perturbação específica de aprendizagem, o indivíduo vivencia, muitas vezes, sofrimento psicológico. Este pode ser analisado ao nível da personalidade e ao nível escolar. No que diz respeito aos efeitos na personalidade, o indivíduo tende a demonstrar falta de atenção, como resultado de um esforço intelectual maior para dar resposta às suas dificuldades. Associado a este grande esforço intelectual encontra-se, habitualmente, o cansaço que pode, muitas vezes, resultar num condicionamento do desenvolvimento do vocabulário e do conhecimento académico geral (Antunes, 2018). Identifica-se, também, a este nível o desinteresse pelo estudo, resultado da desmotivação e da ausência de estímulos escolares e/ou familiares. Poderá ainda apresentar inadaptação pessoal, dessajustamentos emocionais, como tensão emocional, pseudodomínio, excessiva confiança em si, agressividade, timidez, insegurança e indisciplina (Hulme & Snowling, 2016). Já a nível escolar, as crianças com dislexia entram, com frequência, numa espiral de insucesso que se pode prolongar até à idade adulta. Geralmente, por apresentarem um vocabulário mais restrito, por sentirem dificuldades de expressão ou por se verem interditos a determinados prazeres, os indivíduos com dislexia confrontam-se inúmeras vezes com mundos vedados. O indivíduo pode manifestar ainda dificuldades noutras áreas da aprendizagem. Face a esta premência, o abandono escolar é muito mais frequente em crianças com perturbações de aprendizagem, nomeadamente com dislexia (Antunes, 2018).

Para além destas dificuldades, as consequências podem implicar problemáticas no seio da sociedade. Alguns estudos têm demonstrado ainda uma relação significativa entre as dificuldades precoces de leitura

e os problemas de ajustamento social, delinquência juvenil e outros problemas sociais (Hulme & Snowling, 2016).

Um diagnóstico tardio pode também repercutir-se em dificuldades para a integração da criança na escola, sendo, comumente, apelidada de preguiçosa, imatura e desinteressada. Frequentemente, estas crianças são vítimas de rótulos e preconceitos por não corresponderem ao ideal de aluno preconizado pela sociedade, um aluno sem dificuldades de aprendizagem, o que como consequência ainda poderá representar maiores dificuldades e maior insucesso escolar (Nash *et al.*, 2013).

O processo de diagnóstico e a avaliação psicopedagógica

A identificação precoce dos sinais de alerta para a existência de dislexia, de forma a desenvolver um plano de intervenção e contribuir para o sucesso escolar ajuste social é extremamente importante. Os primeiros sinais de alerta surgem ao nível da linguagem oral, nomeadamente atraso na aquisição da linguagem dificuldades no pronunciamento de palavras complexas, incorporação de palavras novas no vocabulário, desorganização do discurso, dificuldades em aprender as cores, formas, números e o próprio nome, aquisição dos conceitos temporais e espaciais básicos e no conhecimento do esquema corporal (Deuschle & Cechella, 2009; Hulme & Snowling, 2016).

Mais tarde, podem surgir outros sintomas. Saliem-se os défices na compreensão verbal, a falta de expressão e um vocabulário pobre, assim como as dificuldades na separação e discriminação de fonemas (*p-b, t-d, f-v, k-g, x-j*). De assinalar ainda as dificuldades na aprendizagem da leitura, da escrita e até na cópia do que os professores escrevem no quadro. Outros sintomas são a lentidão com que executam as tarefas que envolvem a leitura e escrita, a escrita em espelho e a presença de muitos erros ortográficos. Geralmente não sentem prazer na leitura, prejudicando as aprendizagens escolares nas restantes áreas académicas. Mostram-se muito hesitantes em ler em voz alta por perceberem as suas dificuldades e pelo receio de serem ridicularizados pelos colegas (Deuschle & Cechella, 2009).

A identificação destes sinais de alerta é importante que seja feita o mais precoce possível, de forma a que possam ser encaminhados para profissionais especializados responsáveis pela avaliação e diagnóstico (Rodrigues & Ciasca, 2016). De salientar que, não obstante a presença destas dificuldades, a

dislexia só deve ser diagnosticada quando a criança começa a desenvolver as suas competências de leitura, geralmente no início do segundo ano de escolaridade. O processo de diagnóstico deve envolver uma equipa multidisciplinar tendo como objetivo investigar e analisar défices funcionais, traçar o perfil de desempenho da criança antes de confirmar ou descartar o diagnóstico desta dificuldade específica aprendizagem (Schulte-Körne, 2010).

A equipa deve ser constituída por professores para a avaliação académica, se necessário por médicos que realizem exames audiométricos e de acuidade visual, a fim de descartar défices auditivos e visuais. Eventualmente, poderá ser útil também ser avaliada por um neurologista de modo permitir o despiste de disfunção neurológica (Schulte-Körne, 2010). A presença de um psicólogo é fundamental para a realização de uma avaliação emocional, intelectual e perceptual. Podem ainda estar incluídos terapeutas da fala. Destaca-se também a relevância de os pais ou encarregados de educação acompanharem os filhos no processo de avaliação (Cruz, 2009).

A avaliação psicológica e/ou psicopedagógica é de elevada importância, de forma analisar as dificuldades específicas e as áreas fortes, para a planificação da intervenção (Schulte-Körne, 2010). A primeira etapa deste processo deve ser a realização de uma anamnese, devendo o psicólogo explorar os aspetos relacionados com o historial de desenvolvimento do sujeito, pré e perinatal, assim como o linguístico e emocional, tendo como objetivo conhecer eventuais atrasos desenvolvimentais. Importante ainda o historial educativo, incluindo a adaptação ao jardim de infância, escola, colegas e professores, bem como o seu historial médico. O conhecimento da história familiar é também relevante, nomeadamente investigar a possível existência de outros casos familiares com dislexia (Cruz, 2009).

A avaliação deve ainda incluir uma avaliação da linguagem, da consciência fonológica e se necessário articulação verbal; uma avaliação do funcionamento intelectual geral e informações sobre o processamento cognitivo, de forma a excluir a presença de uma perturbação do desenvolvimento intelectual; uma avaliação emocional e comportamental; a avaliação da leitura, nomeadamente a oral e silenciosa, a precisão, velocidade, fluência, compreensão, leitura de palavras isoladas, de pseudopalavras; da escrita através de cópia, ditado, caligrafia; a avaliação das competências matemáticas e a análise dos comportamentos da criança durante estas atividades (Sousa & Martins, 2015). Cruz (2009) refere

ainda a importância de efetuar uma avaliação da atenção, memória, processamento visual e auditivo, integração visual e motora, bem como a sua capacidade de raciocínio e de funcionamento executivo.

Quando se realiza a avaliação de uma criança ou adolescente com suspeita de perturbação da aprendizagem específica deve ter-se em atenção quatro objetivos principais, nomeadamente: i) *compreender o processo de desenvolvimento da criança e do problema (história de vida da criança e análise dos manuais escolares utilizados, assim como cadernos e testes)*; ii) *compreender as implicações que o problema teve e tem na vida do indivíduo (as dificuldades reveladas pelas crianças têm, muitas vezes, consequências que se estendem a outros contextos para além do escolar)*; iii) *compreender como o problema é percebido pelo aluno e por quem mais de perto com ele lida, não esquecendo que a avaliação psicológica é desenvolvida com maior frequência com a finalidade de remediação do que de prevenção, sendo que muitas crianças carregam uma série de “diagnósticos” e/ou atribuições*; e iv) *fazer um levantamento das dificuldades (avaliar a leitura, identificar letras e palavras, leitura de grupos de palavras e identificação da ideia principal de uma frase)* (Viana, 2005).

Para a avaliação podem ser aplicados diversos instrumentos, como por exemplo:

- Avaliação do funcionamento cognitivo através das Escalas Wechsler de Inteligência, WPPSI – R WISC-III ou WAIS-III;

- Avaliação da leitura, através do Teste de Idade de Leitura (TIL), da Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu (ALEPE);

- Avaliação do processamento fonológico, leitura e escrita, semântica de palavras e imagens e compreensão de frases, através das Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português (PALPA-P);

- Avaliação da capacidade de organização perceptivo-motora, atenção e memória visual imediata, através da Figura Complexa de Rey;

- Avaliação das aquisições perceptivo-auditivas, através do Diagnóstico das Aquisições Perceptivo-Auditivas (DAPA);

- Avaliação das áreas perceptivo-motoras, através do Projeto de Despistagem de Dificuldades e Aprendizagens (PDDA), da Bateria Psicomotora (BPM);

- Provas de despiste da dislexia, através da Prova de Análise e Despiste de Dislexia, com o objetivo de despistar perturbações fonológicas ou ortográficas (PADD), da Prova Exploratória de Dislexia Específica (PEDE);

- Avaliação da percepção e da memória visual, através da Figura Complexa de Rey, Teste de Percepção de Diferenças (TPD);

- Avaliação dos processos fonológicos, através da Bateria de Avaliação da Linguagem Oral (ALO), Bateria de Provas Fonológicas;

- Avaliação das competências linguísticas, através do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL);

No relatório deve constatar, além do diagnóstico, a definição dos pontos fortes e fracos da criança nas diferentes áreas, assim como a apresentação dos objetivos de intervenção (Antunes, 2018). Mais do que rotular uma criança ou o jovem, o diagnóstico e a avaliação da dislexia devem permitir definir estratégias de intervenção, de forma a contribuir para o seu sucesso escolar (Cruz, 2009).

Intervenção e estratégias para a estimulação da leitura e da escrita

Tal como referido, são diversas as implicações da dislexia para o desenvolvimento saudável e com sucesso das crianças, caso não sejam tidas em consideração as suas dificuldades e não exista, por parte dos profissionais de educação e dos pais, uma preocupação para que o ensino seja ajustado a essas mesmas dificuldades, sendo que a ocorrência do fracasso na aprendizagem da leitura é quase inevitável (O'Brien, Wolf & Lovett, 2012).

O processo de intervenção para um indivíduo com dislexia deve envolver a família e toda a comunidade escolar. Alguns autores defendem que, tendo como objetivo ser capazes de lidar com as diversas necessidades destes alunos de forma organizada, eficiente e efetiva, as escolas devem incrementar um apoio pró-ativo com base na implementação de um sistema integrado de deteção precoce e progressivos níveis de intervenção (Mendonça & Martins, 2014).

A intervenção deve ser individualizada de forma a responder às necessidades de cada criança, no entanto esta deve ter sempre como referência as suas áreas fortes e fracas (Deuschle & Cechella, 2009). De acordo com Cruz (2009), a definição dos objetivos e das metas a atingir e o planeamento das atividades específicas, devem ser adequados às capacidades, necessidades e dificuldades do aluno. A equipa multidisciplinar deve definir as competências a adquirir, estratégias e materiais a utilizar, bem como o processo de avaliação para aferir se o aluno está a adquirir as competências propostas. Caso não esteja, as estratégias delineadas devem ser revistas, atendendo a que podem impedir o aluno de atingir os objetivos propostos.

A Associação Internacional de Dislexia, assim como vários investigadores, defendem que se utilizem métodos multissensoriais para ajudar as crianças e os jovens com dislexia a ultrapassar as suas dificuldades (Cruz, 2009).

Snowling e Hulme (2011) assinalam que é uma boa prática garantir que as intervenções sejam sistemáticas, bem estruturadas e multissensoriais, e que incorporem ensino direto, aprendizagem e tempo de consolidação, com revisões frequentes atendendo às dificuldades de aprendizagem da criança. Intervenções eficazes devem incluir o treino dos sons das letras, consciência de fonemas, por meio da escrita e leitura de textos no nível apropriado para reforçar as habilidades emergentes.

Nas perturbações de aprendizagem, as crianças podem apresentar dificuldades na via lexical e/ou na via fonológica, não obstante diversos investigadores indiquem uma maior prevalência das dificuldades fonológicas (Capovilla & Capovila, 2012; Snowling & Hulme, 2011). Neste sentido, quanto mais elevado for o nível de consciência fonológica melhor o desempenho da leitura e escrita, pelo que o treino desta competência, quer no pré-escolar, quer no início da escolaridade se constitui como uma estratégia de prevenção. O desenvolvimento da consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, textual e discursiva) é indispensável para o sucesso na leitura e na escrita. De um modo mais concreto, a estimulação da consciência fonológica (da palavra, silábica, intersilábica) constitui-se como facilitadora da aprendizagem do registo dos sons através do sistema alfabético. Trabalhar a consciência fonológica implica identificar e manipular unidades do oral, antes de se chegar à sua representação na escrita. Uma das importantes estratégias de intervenção deve incidir nos diferentes constituintes fonológicos, nomeadamente com exercícios de identificação/leitura/escrita de sílabas; passando para as palavras, através da identificação/leitura/escrita; e finalmente, a nível do grafema, identificando os grafemas (pelo som e/ou nome), escrever grafemas e preencher palavras com os grafemas em falta (Snowling, 2015).

Uma abordagem alternativa para triagem e avaliação utilizada nos Estados Unidos é a Resposta à Intervenção (RTI). Este método envolve monitorar o progresso das crianças por meio de um programa de intervenção, em vez de realizar uma avaliação estática de suas competências atuais. As crianças com mais necessidades são aquelas que não respondem

ao ensino eficaz e são assim identificadas por meio dessa abordagem (Fletcher *et al.*, 2018).

De forma a potenciar as áreas fortes e desenvolver as áreas fracas podem ser ainda necessárias algumas adaptações para que estes alunos possam evoluir no seu processo académico. Tais adaptações podem passar por exemplo: dar tempo extra para a realização das tarefas, adaptar trabalhos e pesquisas, segundo as necessidades do aluno, destacar as informações essenciais com uma caneta apropriada, utilizar dispositivos de gravação para gravar textos, livros, histórias e aulas específicas, repetir as instruções e orientações, alterar a forma de resposta, por exemplo para oral, entre outras (Rodrigues & Ciasca, 2016).

Na sala de aula, a criança deve sentar-se numa secretária próxima do professor, de forma a que este o consiga ajudar sempre que necessário. De um modo geral, os professores devem evitar expor os alunos com dislexia em atividades que envolvam a leitura perante a turma, ensiná-los a tirar apontamentos, a elaborar esquemas e sínteses de forma a estruturar o conhecimento, assim como a fazer registos das palavras-chave da matéria. Podem ainda solicitar que repitam as instruções dadas, antes de iniciarem a tarefa. Na preparação das atividades e dos materiais, o professor deve tentar que estes sejam interessantes e estimulantes, diversificando e recorrendo a diversos materiais e tecnologias. Pode, ainda, recorrer à tutoria entre alunos (Cruz, 2009).

Por parte dos pais, é importante que estes procurem implementar hábitos de leitura na rotina da criança, adaptar os materiais de leitura à idade da mesma, mostrar-lhe a importância da leitura no seu quotidiano, ler em voz alta com os filhos, pedir à criança para adivinhar o que se vai suceder na história, resumir os aspetos mais importantes e estimular o vocabulário. Nos trabalhos de casa, é ainda importante o estabelecimento de uma rotina, *inclusive* no local onde estes são realizados. É, também relevante a delegação de tarefas de estudo autónomo. Pais e professores devem ter em consideração o esforço desenvolvido pela criança na realização das tarefas e valorizá-lo mais do que os resultados (Antunes, 2018).

Investigações sobre inclusão e dislexia

Atendendo à importância que os profissionais de educação têm na intervenção educativa junto das crianças que apresentam dislexia, diversas investigações têm vindo a examinar as perceções, atitudes,

conhecimentos, preconceitos e práticas educativas dos profissionais de educação com alunos com perturbações da aprendizagem específica. Este interesse justifica-se pela relevância que estes profissionais detêm no processo ensino – aprendizagem, na interação professor - aluno e no desempenho dos alunos.

Embora se verifique uma crescente preocupação com a sensibilização e formação neste âmbito, constata-se que, entre os profissionais que trabalham com este público, continuam a existir muitos mitos e falsos entendimentos e, sobretudo algum desconhecimento sobre a dislexia, sua etiologia e intervenção. Assinale-se o estudo efetuado por Graves, Landers, Lokerson e Luchow (1993), os quais concluem que, na sua amostra, ainda existe uma crença geral entre os professores de que não se sentem bem preparados para ensinar crianças com baixo desempenho na leitura e que podem estar em risco de apresentar perturbações específicas de aprendizagem.

No mesmo sentido assinala-se o estudo de Cook, Cameron e Tankersley (2007) constatando que, embora os professores revelem atitudes positivas face ao conceito, quando têm de proceder a adaptações na sua prática pedagógica apresentam uma maior resistência. Acrescentam ainda que o professor do ensino regular revela falta de experiência, de conhecimento, desresponsabilizando-se da educação destes alunos.

Também Washburn, Joshi e Binks-Cantrell (2011) desenvolveram uma investigação com o objetivo de analisar os conhecimentos de professores recém-formados e professores com experiência de ensino, no que diz respeito a conceitos básicos relacionados com o ensino da leitura e da dislexia. Os resultados indicaram que os professores inquiridos revelam défices de conhecimento explícito sobre vários conceitos importantes necessários para ensinar leitores com dificuldades.

Fernandes (2016), centrando a análise nas perceções dos professores sobre dislexia, estratégias pedagógicas e inclusão destes alunos, confirmou que existe uma perceção favorável face à presença de alunos com dislexia nas turmas de ensino regular e uma perceção adequada da problemática da dislexia. Assinala, contudo, que existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos professores sobre a dislexia e a inclusão destes alunos na sala de aula em função da formação dos docentes e do nível de ensino.

No mesmo sentido vão os resultados encontrados por Faria, Moreira, Júnior e Gomes (2019) que

apontaram dificuldade dos professores em identificar as características desta perturbação de aprendizagem e, quando a identificavam, apresentavam dificuldades em utilizar estratégias assertivas na intervenção.

Consubstanciando estes resultados, parece importante analisar quais os conhecimentos que profissionais da educação detêm sobre a dislexia e as consequências que esta problemática pode acarretar para os alunos, objetivo do presente estudo.

Tipo de estudo e objetivo

Com o presente estudo empírico pretende-se analisar a temática da perturbação da aprendizagem específica, nomeadamente a dislexia, e conhecer como esta é conceptualizada por profissionais da área da Psicologia e da Educação. Para alcançar este objetivo, recorreremos às vozes de quatro profissionais que trabalham nesta área, através de um *focus group*, realizado com recurso à plataforma ZOOM.

Metodologia

A técnica de investigação *focus group* visa a recolha de dados através da interação de um grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador (Morgan, 1997), sendo que o seu contributo para a compreensão do tópico de interesse reside no facto de os participantes no grupo terem em comum características relevantes face ao tema em discussão. Esta técnica contempla 5 fases, nomeadamente planeamento, preparação, moderação, análise dos dados e divulgação dos resultados (Krueger & Casey, 2009).

No presente estudo foi utilizado um guião de entrevista semiestruturada, constituída por 11 questões, abertas e fechadas, centrando-se o papel do moderador no suporte ao grupo na exploração dos tópicos de forma a que possam emergir novos *insights* (Morgan, 1997). Esta estrutura de grau moderado, consistiu na estratégia do funil (Morgan, 1997), sendo que à medida que a discussão avança, as questões se tornam mais específicas ou mais aprofundadas, enquanto as questões iniciais, ao serem mais genéricas, como defendem Krueger e Casey (2009), ajudam os participantes a falarem e pensarem sobre o tópico. É uma metodologia de compromisso que visa aceder, num primeiro momento da discussão, às perspetivas dos próprios participantes e, por outro, às respostas a interesses específicos dos investigadores, num segundo momento (Krueger & Casey, 2009).

No que se refere ao recrutamento dos participantes e às condições logísticas, estes foram convidados a participar via *email*. Após resposta positiva, receberam posteriormente a confirmação e a *Declaração de Consentimento Informado*, com a data, hora e o *link* para participação. De assinalar que foram previamente informados sobre os objetivos do estudo e regras de participação, incluindo o tempo estimado de duração, de forma a evitar abandonos precoces aquando a discussão em grupo. Foram ainda informados que seria preservado o seu anonimato, sendo apenas apresentadas as idades e características profissionais.

A discussão foi gravada e, posteriormente, alvo de transcrição, ou seja, foi reproduzida por escrito o mais fiel possível de modo a que a leitura permita visualizar o que ocorreu no grupo e constitua a base de análise dos dados. A análise foi realizada através da metodologia *grounded theory* (Glaser & Strauss, 2017), ou seja, realizou-se uma primeira análise das respostas e do discurso apresentado ao longo do *focus group*, sendo que a definição das temáticas foi feita *a posteriori*, nomeadamente: 1) *Mitos*; 2) *Implicações da dislexia no desenvolvimento*; 3) *Diagnóstico e intervenção*; e 4) *Políticas públicas, formação e desafios*. Numa segunda fase, foi realizada a alocação dos discursos produzidos nas temáticas mencionadas, sendo posteriormente selecionada a informação mais relevante a apresentar.

Participantes

Como critérios para a constituição do *focus group* foi tido em atenção que os participantes que constituem o grupo fossem os mais adequados face aos propósitos do estudo, procurando-se sujeitos que tivessem familiaridade e conhecimentos teóricos e práticos sobre o campo conceptual em análise e que tivessem algo em comum entre si, de forma a que os seus contributos fossem relevantes (Krueger & Casey, 2009).

A amostra foi intencional, selecionando os participantes que à partida se prevê que gerem discussões o mais produtivas possível (Morgan 1997). O grupo foi constituído por 4 participantes (N = 4) que aceitaram voluntariamente participar na investigação. Relativamente à sua caracterização, todos os participantes são do género feminino e de nacionalidade brasileira. A entrevistada E1 tem 44 anos, é doutorada na área da Educação, leciona no Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará, é pedagoga, psicopedagoga e investigadora na área das dificuldades de

aprendizagem. A entrevistada E2 tem 50 anos, é mestre no Ensino em Saúde, doutorada em Psicologia, pedagoga, especialista em Psicopedagogia, Psicanálise, Neuroeducação e autismo. A entrevistada E3 tem 45 anos, é doutorada em Educação e professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. A última entrevistada, E4, tem 45 anos, e é pedagoga com especialização em Educação Especial.

Resultados

Apresenta-se seguidamente a análise aos dados obtidos, tendo como referencial as temáticas definidas, nomeadamente, os mitos, as implicações da dislexia no desenvolvimento, o diagnóstico e a intervenção, as políticas públicas, a formação e os desafios.

Os mitos

Como resposta à pergunta: *Quais são os principais mitos reconhecidos na vida dos alunos (dos pais ou da sociedade) no que se refere à dislexia?* foram referenciados diversos mitos que continuam muito prevalentes na sociedade. A participante E1 indicou que ainda é frequente ouvir-se: *A dislexia é um problema apenas da infância, cresceu, desapareceu*. Outros mitos referidos foram: *A dislexia é hereditária, ou seja, se os pais têm, obrigatoriamente os filhos terão*; *A dislexia é uma doença que tem cura*; *Todas as crianças que têm um problema na aprendizagem é dislexia*; *Se tem dislexia, então não é inteligente*; *A criança é preguiçosa e desatenta*.

A participante E2 mencionou, também, ao longo da entrevista alguns *clichés* por parte de familiares e professores, nomeadamente: *Cada um tem o seu tempo*; *O pai aprendeu a falar tarde, a mãe se alfabetizou já tinha 8 anos*.

Também a E4 refere que os mitos ainda prevalecem, assinalando: *existe também aquele mito de que a criança é preguiçosa. É apenas desatenta. Tem que prestar mais atenção e se esforçar mais. Esse mito é oriundo da desinformação, que prejudica não apenas o professor, que está exercendo um reforço negativo sobre a criança, bem como a própria criança (...)*.

As implicações da dislexia no desenvolvimento

No âmbito desta temática, as questões encontram-se direcionadas para a experiência enquanto docente de ensino superior, como a perturbação é abordada no contexto educativo brasileiro e inicia-

tivas realizadas, o impacto destas nos indivíduos com dislexia e, ainda, de que forma a perturbação pode afetar o desenvolvimento psicológico da criança e as suas relações interpessoais.

A participante E1 assinalou que as implicações podem ser devastadoras para estes alunos, partilhando a experiência de um dos casos que acompanhou:

Lembro-me agora de um aluno que já estava com vinte e três anos de idade e ainda estava no terceiro ano do ensino médio, e todos os outros alunos estavam nos dezasseis/dezassete anos. Então um dia, ele chegou para mim e disse: “Professora, a senhora sabe o que é dislexia?” e eu disse: “Sei”. Ele respondeu: “Pois professora, deixa eu lhe dizer, até agora eu não terminei o Ensino Médio, porque eu cresci em escolas onde os meus professores não sabiam o que era Dislexia e foram-me reprovando como se eu não aprendesse a ler e escrever porque eu não queria. E eu sabia ler, eu tenho meu distúrbio de visualização, mas eu consigo aprender”. E naquele momento foi um choque para mim porque era um rapaz que não tinha terminado o Ensino Médio (...). Hoje é diferente, mas estou falando de vinte anos atrás.

Como mencionado pela participante E2, a dislexia é uma perturbação do neurodesenvolvimento e esta pode ser de três tipos distintos: disidética, disfonética e mista. Segundo a mesma, (...) na dislexia disidética, a dificuldade é no processamento e na elaboração do símbolo gráfico, na disfonética, o sujeito tem dificuldades no processamento do som, dos fonemas, e as crianças que apresentam ambas as dificuldades têm uma dislexia mista. Acrescentou que a produção de um disléxico é realizada escrevendo letras de forma aleatória, sendo impossível de se decifrar. Segundo o seu relato, estas crianças com dislexia escrevem desta forma porque realmente não conseguem fazer os 3 movimentos: olhar para o símbolo, reconhecer e dar o nome, e emitir o som. Mencionou, ainda, que o grande prejuízo do disléxico a nível académico é ler tão vagarosamente que, quando chega ao final do parágrafo, já não se lembra do seu início. Por fim, indicou que a criança deixa de acreditar em si mesma como consequência da sua família não ter grandes expectativas para si, (...) se a minha mãe não acredita em mim, quem vai acreditar?, daí a importância de se trabalhar com a família.

A participante E3 completou a temática, afirmando que muitos disléxicos não conseguem chegar à

universidade (...), referindo que os poucos que chegam ainda necessita, de muito apoio:

Há estudantes com dificuldades, que não aprendem, que são suspeitos, que tiveram muitas dificuldades nas formações anteriores e que desaguam na universidade. Mas não há uma força de tentar fazer um diagnóstico efetivo desse estudante. Então, as universidades ainda precisam pensar muito essas estratégias de acompanhar esse estudante.

O diagnóstico e a intervenção

As questões relacionadas com o diagnóstico foram referentes à experiência profissional dos participantes, centrando-se, essencialmente, na importância da sua realização.

A participante E4, professora na rede municipal, explicou que, quando a queixa da professora é recebida, tenta realizar-se uma avaliação onde é descartada a possibilidade de deficiência intelectual e que, a partir daí, se parte para a crença de que a criança pode ter dislexia.

A participante E2, ao citar o exemplo de uma criança de quatro anos, explicou que, na sua prática, começa por realizar uma avaliação logo após a primeira queixa, no sentido não só de avaliar, mas também de estimular. Referiu que se procura compreender se a família está interessada em fazer parte do processo, pois a profissional sozinha não conseguirá ajudar eficazmente a criança. Realçou ainda a importância do ‘feedback’ para a criança por parte da família. Defendeu que aos seis anos já é possível aplicar provas específicas. Acrescentou que geralmente é, também, realizada uma avaliação por um neuroeducador onde é avaliada a atenção, percepção e memória. A criança é, ainda, reencaminhada para um fonoaudiólogo (terapeuta da fala) e a interpretação dos resultados é realizada por esta equipa multidisciplinar para, depois, a criança ser encaminhada para o neuropediatra, sendo este quem fecha o diagnóstico. É esse diagnóstico que vai amparar essa criança, por lei, até à vida académica, ao nível superior.

No referente à intervenção, a participante E4 sublinhou a importância de orientar a família para que esta venha compreender que a criança não é preguiçosa, não é desprovida de inteligência, não é birrenta, ou seja, que se tente mostrar à família que, mesmo tendo uma perturbação, a criança tem a inteligência preservada. Acrescentou que é funda-

mental o papel da família e que esta possa perceber que

(...) a criança precisará, então, de mais tempo, de mais estímulo, de mais compreensão e de uma autoestima fortalecida (...) Estamos sempre sensibilizando os pais que eles possam fortalecer a autoestima dos seus filhos. Colocamos para os pais, a potencialidade que esse filho pode ter e que realmente vai precisar de mais tempo.

Referiu ainda que para os professores, sugerimos atividades para que a criança possa usar mais a oralidade, a canção, as rimas, para que possa deixar a criança mais à vontade. Acrescentou, também que considera que os professores devem ter sensibilidade para que não exponham a criança, mas que procurem envolver os colegas na sua aprendizagem.

Para finalizar, a participante E2 sublinhou a importância de focar sempre no que o sujeito é capaz de fazer.

As políticas públicas, a formação e os desafios

A nível das políticas, as questões foram direcionadas aos programas de inclusão para alunos com dislexia e aos avanços já conquistados no referente a esta temática.

A participante E2 afirmou que, no Brasil, *existe legislação que ampara as pessoas com dislexia até à realização do exame nacional e que no ensino superior é necessário um professor leitor de forma a otimizar o seu tempo.*

Em relação à formação, a participante E1 defendeu que segundo ela todos os professores deveriam ter o mínimo de sensibilidade para com os problemas e dificuldades da aprendizagem. Acrescentou, contudo, que

(...) infelizmente ainda existe uma separação, como se os PDA ou qualquer outro tipo de deficiência não fizesse parte do contexto escolar. Por isso que lutamos tanto pela inclusão. Para que venha a existir de facto e de verdade. Uma coisa é ter a lei que diz para acolher, outra coisa é o professor, pessoa que deve estar sensível a isto (...).

Corroborando o que foi dito, E3 acrescenta *infelizmente, a conceção dos professores é dizer: "Eu não tenho competência para trabalhar com este estudante. Eu não tive orientação na universidade para tratar com esta temática".*

Relativamente aos desafios, a participante E2 assinalou *(...) a evasão do aluno que tem um transtorno no ensino superior é altíssima. Eles não per-*

manecem porque a universidade não está preparada para os acolher.

Como um dos grandes desafios, E4 acrescenta:

(...) nós somos sensíveis a essa causa por que entendemos que uma dislexia, quando não trabalhada, pode desenvolver quadros graves da aprendizagem e levar à evasão escolar, como foi colocado aqui. Precisamos sim intervir. E precisamos entender que as orientações mudam vidas. O mais importante é, mesmo sem ter o domínio total nessa área, eu posso contribuir. Posso escutá-lo, mostrar que todo o ser humano tem condição de aprendizagem, mas nem todos vão aprender da mesma forma. E esse professor da nossa escola, de tanto sorrir, abraçar e ouvir as suas queixas, devido as cobranças que existem, conseguimos desenvolver um trabalho conjunto e alcançamos tanto as crianças típicas quanto as atípicas, cada uma com suas especificidades.

Discussão dos resultados

No que respeita aos mitos face à dislexia, podemos constatar que, conforme os relatos apresentados pelas participantes, estas consideram que estes ainda continuam muito prevalentes na sociedade atualmente, mesmo entre pessoas com alguma formação.

O mito de que a dislexia é apenas um problema das crianças na infância parece continuar a ser comum, pelo que importa ser desmistificado. Atendendo a que é uma perturbação do neurodesenvolvimento é, por definição, um problema que se manifesta na infância, no entanto o seu carácter permanente implica que esteja presente em todo o ciclo de vida da pessoa, ainda que o seu impacto seja maior na infância (Cruz, 1999; Hulme & Snowling, 2016).

O mito de que é uma doença é também muito frequente, acreditando-se que, como doença pode ter uma cura, ou não. Também este mito deve ser desmistificado, pois a dislexia é uma perturbação permanente, mas não evolutiva ou progressiva, sendo suscetível de grandes melhorias após a implementação de programas de intervenção neuropsicológica e educativos, embora persista ao longo da vida do indivíduo (Cruz, 2009; Deuschle & Cechella, 2009; Hulme & Snowling, 2016).

Referem ainda, em consonância com a literatura científica da área, que é possível que as pessoas com dislexia possam vir a desenvolver estratégias de adaptação. Partilham, contudo, a constatação presente em muitas investigações que muitos estu-

dantes não irão progredir eficientemente no processo da leitura, caso não sejam devidamente apoiados, estando em risco de virem a apresentar problemas de desajustamento emocional e social e até de abandono escolar (Antunes, 2018; Cruz, 1999; Hulme & Snowling, 2016).

Face ao mito da hereditariedade, este parece ir ao encontro do que é referenciado na literatura científica, em que é sugerido que a existência de casos semelhantes na família pode ser um primeiro sinal, ou seja, a dislexia apresenta um carácter hereditário, pelo que as famílias com dislexia têm maior probabilidade de ter descendentes com a mesma dificuldade, no entanto, este carácter hereditário não é determinante (Antunes, 2018). Em termos estatísticos, cerca de 25 a 60% das crianças com problemas de leitura descendem de pais com o mesmo tipo de problemas, sendo mais frequente as crianças apresentarem problemas de leitura quando a figura paterna também tem, comparativamente com a figura materna (Fletcher *et al.*, 2018).

Por último, face ao mito da inteligência, constata-se que, ainda persistem muitos estigmas sobre a pessoa com dislexia, continuando muitas pessoas a acreditar que uma criança com dislexia tem um défice de inteligência. Este mito apresenta um forte impacto na saúde mental destas crianças, atendendo a que face a estas se podem estruturar atribuições negativas sobre as suas capacidades cognitivas. De assinalar que até 2014, o QI constituía o critério fundamental do diagnóstico da dislexia, embora atualmente se continue a excluir as dificuldades intelectuais como etiologia para a dislexia (DSM-5, 2014).

Embora se verifique uma maior consciencialização e preocupação, ainda persistem diversos mitos face a esta perturbação, assinalando-se a necessidade de continuar a desmistificar estes falsos entendimentos influenciam o percurso escolar e sucesso académico destes estudantes. Destaca-se ainda a importância da formação dos professores, uma vez que estes são os primeiros profissionais a contactar com as problemáticas associadas à dislexia, sendo um dos elos entre o problema e a solução. Estes resultados corroboram diversos estudos que apontam que os professores ainda demonstram desconhecimento sobre a dislexia (Faria *et al.*, 2019; Fernandes, 2016; Graves *et al.*, 1993; Washburn *et al.*, 2011).

Face às implicações da dislexia no desenvolvimento, destaca-se o conhecimento científico de todas as entrevistadas sobre a dislexia, suas etiologias

e subtipos da dislexia, conhecimentos estes que revelam que, embora ainda exista muito desconhecimento, estas entrevistadas dominam conceitos importantes sobre a dislexia, assim como as suas características a nível do processo educativo destes alunos.

No referente ao diagnóstico e intervenção, é de realçar que as entrevistadas apresentam também conhecimentos e práticas que, estão em consonância com o recomendado na literatura científica da área. De assinalar ainda a importância atribuída ao papel da família no processo terapêutico. Em termos gerais, as entrevistadas sublinharam que o primeiro contato é realizado pelo professor. Após a queixa do mesmo, é feita uma avaliação para descartar a possibilidade de deficiência intelectual. Se descartada, é então apresentada a hipótese de existência de uma dificuldade de aprendizagem. É também significativa a importância atribuída ao papel do psicólogo, destacando as entrevistadas que a primeira etapa será a observação/avaliação no sentido de avaliar a criança, procurando perceber o envolvimento da família no processo. Na fase do ensino básico já é possível aplicar provas específicas, sendo realizada também uma avaliação por um neuroeducador. Após esta avaliação, a criança é encaminhada para um terapeuta da fala e a interpretação dos resultados é realizada em conjunto, sendo que, no Brasil, de acordo com os relatos quem encerra o diagnóstico é o neuropediatra, situação que não parece ir ao encontro da literatura científica, nem na realidade portuguesa.

Face às políticas públicas, de acordo com os dados recolhidos, as entrevistadas apresentam conhecimento sobre estas, destacando que no Brasil, tal como acontece na maior parte dos países industrializados, tem havido uma preocupação dos governos em regulamentarem leis específicas de apoio à inclusão dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas.

No referente à educação e à formação dos professores, as inquiridas consideram que o contexto escolar ainda não se encontra totalmente preparado para lidar adequadamente com crianças com dislexia, corroborando estudos desenvolvidos em Portugal (Faria *et al.*, 2019) que concluem que os professores manifestam dificuldades em identificar as características desta perturbação de aprendizagem e, quando a identificam, apresentam dificuldades em utilizar estratégias assertivas na intervenção. De sublinhar que um dos relatos assinala ainda que também considera que o contexto univer-

sitário também não se encontra preparado para estes jovens. Desta forma, assinalam-se como desafios a adequação dos contextos educativos e dos seus profissionais, desde o jardim de infância até ao ensino superior, de forma a que estes possam ser verdadeiramente inclusivos e possam responder com eficácia às necessidades de todos os estudantes, incluindo os que têm dislexia.

Considerações finais

A dislexia é uma realidade presente na vida de muitos indivíduos, porém parece ainda estar pouco compreendida pelos que os rodeiam. Não obstante a evolução dos conhecimentos no âmbito da dislexia, os resultados encontrados permitem constatar a persistência dos mitos associados a esta perturbação de aprendizagem, revelando desconhecimento e dificuldades em adaptar as práticas pedagógicas para estes estudantes, pelo que se afigura que ainda existe um longo caminho de consciencialização a respeito da problemática da dislexia.

É neste sentido que se destaca a importância da continuação da sensibilização da opinião pública e sobretudo a formação dos professores neste âmbito para desmistificar estes falsos entendimentos que irão influenciar a forma como estas pessoas são percebidas e, sobretudo, o seu percurso escolar e sucesso académico.

Na linha da frente de combate a estes mitos devem estar estão os profissionais da educação. Como tal, e de forma a atenuar esta falta de conhecimento, é importante uma formação mais direcionada para as perturbações de aprendizagem. Sublinha-se a importância, também, da sensibilidade por parte destes mesmos profissionais pois um “rótulo” superficial atribuído à criança poderá trazer inúmeras consequências para a criança em causa.

No referente ao diagnóstico e intervenção, constata-se ainda que, no Brasil, parece existir uma adequada colaboração entre os profissionais, que se revela fundamental, sendo que o processo de diagnóstico envolve profissionais de diversas áreas, cabendo ao psicólogo uma importante função no processo de diagnóstico.

Como limitações do presente estudo assinala-se o facto de se fundamentar numa amostra muito reduzida, além de que se circunscreve apenas à realidade brasileira. Seria particularmente importante incluir numa futura investigação profissionais de educação portugueses, de forma a conhecer se existem diferenças significativas nestes dois países. Ainda importante seria ouvir também outros profissionais, os pais, os próprios estudantes e os seus colegas, a fim de melhor poder desvendar a realidade por detrás do dia-a-dia dos estudantes com dislexia, contribuindo para que a escola seja cada vez mais inclusiva!

Bibliografia

- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Climepsi Editores.
- Antunes, N. (2018). *Sentidos*. Alfragide: Lua de Papel.
- Alarcão, A., & Tavares, J. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. (Reimpressão), Coimbra: Almedina.
- Capovilla, A.G. & Capovilla, F. C. (2012). Intervenção em dificuldades de leitura e escrita com tratamento da consciência fonológica. in M.T., Santos & A.L. Neves (Eds), *Distúrbios da leitura e escrita* (pp.222-258). São Paulo: Editora Manole.
- Cook, B.G, Cameron, D.L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*. 40(4),230-238. Doi:10.1177/00224669070400040401
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda.
- Deuschle, V.P., & Cechella, C. (2009). O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *Revista CEFAC*, 11(Supl. 2), 194-200. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008005000001>
- Faria, T.C.C., Moreira, A.M., Júnior, P.S.P., & Gomes, C. A. Dos S. (2019). Transtornos de aprendizagem e percepção docente: análise em escolas sul mineiras. *Arquivos*, 19(2) Revista EDaPECI, Doi: <https://doi.org/10.29276/redapeci.2019.19.210855.96-107>
- Fernandes, R.G.O. (2016). *Escola inclusiva: Percepções de professores sobre dislexia, inclusão e estratégias pedagógicas*. (Trabalho de Projeto em Educação Especial - Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4888/1/Raquel%20projeto%20mestrado%20julho%20final.pdf>
- Fletcher, J.M., Lyon, R., Fuchs, L.S., & Barnes, M.A. (2018). *Learning disabilities, from identification to intervention*. (2nd ed.), Guilford Press.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Oxon, London: Routledge.
- Graves, A., Landers, M.F., Lokerson, J., Luchow, J., et al. (1993). The development of a competency list for teachers of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8(3), 188-199. <https://psycnet.apa.org/record/1994-23226-001>
- Hulme, C. & Snowling, M.J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*. 28(6), 731-735, Doi: 10.1097/MOP.0000000000000411
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Mendonça, R. & Martins, A. (2014). Identificação de alunos em risco de apresentar dislexia: um estudo sobre a utilização da monitoração da fluência de leitura no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 9-20. Doi: 10.1590 / s1413-65382014000100002
- Morgan, D.L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Moura, O., Simões, M. R., & Pereira, M. (2015). Working Memory in Portuguese Children with Developmental Dyslexia. *Applied Neuropsychology: Child*, 4(4), 237-248. Doi: 10.1080/21622965.2014.885389
- Nash, H.M., Hulme, C, Gooch, D., & Snowling, M.J. (2013). Preschool language profiles of children at family risk of dyslexia: continuities with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 958-968, Doi:10.1111/jcpp.12091
- O'Brien, B.A., Wolf, M., Lovett, M. (2012). A taxometric investigation of developmental dyslexia subtypes. *Dyslexia*, 18(1), 16-39. Doi: 10.1002/dys.1431

- Rodrigues, S. & Ciasca, S. (2016). Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Revista de Psicopedagogia*, 33(100), 86-97. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010&lng=pt&tlng=pt
- Scerri, T.S., & Schulte-Körne, G. (2010). Genetics of developmental dyslexia. *European Child Adolescent Psychiatry*, 19(3), 179-97. Doi: 10.1007/s00787-009-0081-0.
- Slavin, R.E. (2018). *Educational Psychology: Theory and practice* (12th ed.). Pearson
- Snowling, M.J. (2015). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 7-14. Doi:10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x.
- Sousa, A. & Martins, S. (2015). Orientações diagnósticas. In C. Bandeira de Lima (Coord.), *Perturbações do neurodesenvolvimento, Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção*. (pp.161-168). Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Vale, A.P., Sucena, A., & Viana, F. (2010). Prevalência da dislexia entre crianças do 1.º ciclo do ensino básico falantes do português europeu. *Revista Lusófona de Educação*, https://www.researchgate.net/publication/262439235_Prevalencia_da_Dislexia_entre_Crianças_do_1_Ciclo_do_Ensino_Basico_falantes_do_Portugues_Europeu
- Viana, F. (2005). Avaliação e Intervenção em Dificuldades da Aprendizagem da Leitura. In *Psicologia escolar - Uma proposta científico-pedagógica* (pp.61-82). Coimbra: Quarteto. <http://hdl.handle.net/1822/11982>
- Washburn, E.K., Matesha, J.R., & Binks-Cantrell, E. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Annals of Dyslexia*. 61(1), 21-43. Doi: 10.1007/s11881-010-0040-y.

*Rafael Kopp Alvarez Procopiak¹**Cláudia Ribeiro de Almeida²**Ana Isabel Renda³*

Recebido 10-9-2020

Aprovado: 2-10-2020

Publicado: 15-10-2020

MEDIEVAL TOURISM EVENTS IN THE IBERIA PENINSULA

A study of three events occurring in Algarve.

Abstract: Herein is a critical study focusing on cultural tourism and detailing the origin and development of Medieval Tourism, with a special emphasis on the Iberian Peninsula. A Database of the medieval events in both Spain and Portugal shall be constructed based upon existing sources detailed in the study. Data shall be analyzed in depth for patterns such as what time of year events most likely occur, in what region they take place, and the typology of the events shall be examined as well. A discussion of the data shall be held to verify the reasons why for any underlying patterns behind it. To conclude, suggestions for the placement of future medieval events and further academic research on the subject shall be made.

Keyword: medieval; heritage; Iberian; medieval fair; medieval tourism.

EVENTOS DE TURISMO MEDIEVAL NA PENÍNSULA IBÉRICA

Um estudo de três eventos que ocorrem no Algarve

Resumo: Este artigo pretende abordar o fenómeno do turismo cultural, com enfoque no turismo medieval, principalmente na Península Ibérica. Para dar apoio à nossa análise foi construída uma base de dados com os eventos medievais realizados em Portugal e Espanha, os quais serão alvo de uma observação mais detalhada com o objetivo de identificar algumas características relativas à época do ano em que se realizam, região em que ocorrem, tipologia, entre outros, por forma a verificar se existem algumas similaridades. Por fim são apresentadas algumas sugestões que poderiam ser equacionadas em próximos eventos medievais, assim como algumas pistas de investigação futuras.

Palavras chave: medieval, patrimonial, feira medieval, turismo medieval.

¹ Licenciado em Turismo pela Universidade de Concordia (Canada)

Mestre em Turismo pela Universidade do Algarve

e-mail: rafaelbrasil2016@hotmail.com

² Professora Adjunta da Universidade do Algarve

Doutorada em Turismo pela Universidade de Aveiro

ORCID ID: 0000-0002-0790-3152 ♦ e-mail: calmeida@ualg.pt

³ Professora Adjunta da Universidade do Algarve

Doutorada em Turismo pela Universidade do Algarve

ORCID ID: 0000-0002-1279-0703 ♦ e-mail: arenda@ualg.pt

Introduction:

Medieval events have been over the last few decades been propagating across Western Europe at an unabated pace. These events though common and widely frequented are poorly studied in the literature specifically (though heritage tourism as a whole has been the subject of much research). This study seeks to examine data on these events within the Iberian Peninsula- the scope, frequency, nature of these events.

The Iberian Peninsula is a land richly abounding with the middle ages. Here there are an endless number of medieval events recreating the past of the Reconquista, the Islamic period, the age of discovery, and so forth. We shall start with a section on cultural tourism, its definition and scope. Next a comprehensive literature review of the research on medieval tourism, with a focus on the difficulty to form a comprehensive definition and the novelty of the field of medieval tourism along with its historical development within heritage tourism up to our present day and the issue of historical authenticity which is brought up by researchers in the field. Afterwards we shall proceed to the methodology section. We shall review how there is a database for these events in Spain and also Portugal: <https://www.feriamedieval.es/> for Spain, and <http://mercadomedieval.pt> for Portugal, and how we can collect data from them. Next the events will be inventoried by what type, location, month they are in, and this data shall be collected in the results section of the study. We shall discuss the patterns underlying the data within the results. Finalizing the study, we shall conclude with some recommendations for future academic research in the subject of medieval tourism.

2. Cultural tourism

Cultural Tourism is one of the oldest forms of tourism in existence. Its definition as given by the WTO is “every trip that according to its nature satisfies the diversity need and the knowledge expansion present in each human being” (Delgado, 2013:1). There are many other definitions aside from the WTO definition, but another excellent definition for cultural tourism is ‘visits by persons from outside the host community motivated wholly or in part by interest in the historical, artistic, scientific or lifestyle/heritage offerings of a community, region, group or institution’ (Silberberg 1995:361). This definition does have its drawbacks though, as Richards states: “it would be hard to find a tourist who is not interested at least in part in some aspect of the culture of the destination they are visiting. Similarly, some people have suggested that cultural ‘needs’ are difficult to measure, and that one should talk about ‘wants’ and ‘desires’.” (Richards 2016:6). According to Richards (1996:265) the recent study of cultural tourism was given impetus in large part by the appearance of the term “kulturtourismus” during the reunification of Germany in 1990 (Nahrstedt 1993:25). In the past, cultural tourism was intimately tied to the development of a young man’s career, the “grand tour” being a vital part of his formation as an adult within the elites of Europe (Debes 2011). Today cultural tourism is enjoyed by all and is “tied to visual, performing arts and festivals” (Formica, S., & Uysal, M., 1998:16). The profile of the cultural tourist (in America and Canada) is as follows:

- spends more time in an area while on vacation;
- earns more money and spends more money while on vacation;
- is more likely to stay at hotels or motels;
- is far more likely to shop;
- is more highly educated than the general public;
- includes more women than men. (Women, of course, represent a disproportionate share of shoppers and bus tour passengers);
- tends to be in older age categories. (This is particularly important with the ageing of the large baby-boom generation.) (Silberberg 1995:363).

Culture over time has become an increasingly important motivator for travel. As Sildberg notes: “In the 1980s cultural, historical or archaeological treasures were important to 27% of frequent travelers compared with 50% in the 1990s. Understanding culture was important to 48% in the 1980s compared with 88% in the 1990s. One conclusion is that the economic realities of the 1990s caused a shift from what Harris termed escapism to enrichment.” (Sildberg 1995:364). Studies have shown that Cultural tourism can have both positive and negative effects upon a community:

“this form of tourism can provide benefits to community residents who share their culture as well as to those visiting the communities. Benefits to the host may include reciprocity, community pride, tolerance, and a stronger sense of ethnic identity (Driver, Brown and Peterson 1991). Cultural tourism also has the potential to negatively impact the character and traditional culture of small communities (Keogh 1990 and Johnson, Snepenger and Akis 1994).” (Besculides, Lee, and McCormick, 2002:304)

The effects of globalizing forces in particular upon smaller communities should be of note as a particularly damaging potential effect of cultural tourism upon smaller communities which are sensitive to change. Besculides et. al. note “In recent years there have been increases in domestic and international tourism for the purpose of experiencing another culture (Vander Stoep 1996)” (Besculides et al. 2002:303). Cultural tourism is thus a growing field of tourism according to existing sources of research. Festivals particularly are on the rise, and new cultural facilities and commodities are being created: “The consumption of culture is increasingly used as a means of economic regeneration, and the creation of cultural facilities is an important weapon in the competitive struggle to attract competitive investment to European cities (Bianchini 1990)” (Richards 1996: 262). Concerning the commodification of culture, Richards (1996:265) claims there are two schools of thought, there is the negative view of Hewison where history is commodified and consumed as a product known as heritage. As Richards states, “Hewison has criticized the emergence of the heritage industry, not only for the production of empty commodities, but also because the commodified history so generated can be shaped to meet political and economic rather than cultural ends”. in contrast a positive view is emphasized by MacCannell who talks of “cultural products” where tourism is the “ideal arena for cultural production and thus naturally commodification. In MacCannell’s view, the consumers of Heritage tourism are “the originators of authentic modern cultural products”.

The classification of cultural tourists can be made in a five-point system:

1. **The purposeful cultural tourist – culture as their main concern.**
2. **The sightseeing cultural tourist – concerned with cultural highlights only.**
3. **The casual cultural tourist – not necessarily deeply involved in experiencing culture.**
4. **The incidental cultural tourist – superficially involved.**
5. **The serendipitous cultural tourist – cultural experience may not have been important; however, when in the destination, the new cultural experience accidentally becomes highly enticing” (McKercher and Du Cros cited by Debes, 2011:239).**

Cultural tourism accounts for 37% of total tourism and grows at a rate of 15% a year (Richards 2016:1), the WTO definition of tourism was used to calculate these figures according to Richards (2016:7). Cultural tourism is growing at a very fast pace in general:

“According to the European Heritage Group, attendance at museums, historical monuments and archaeological sites has doubled between 1977 and 1997 (European Commission, 1998). Other estimates indicate that between 1982 and 1995, the attendance at museums and monuments across Europe grew by about 25% (Richards, 1996).” (Richards 2016:2).

3. Medieval tourism events

As an important industry worldwide, it is strange that there lacks a solid definition for Medieval Tourism. This however should not come as a surprise since the very term “Middle Ages” is of recent coinage. The poet Petrarch in the 1330’s divided time into an “ancient”, “middle”, and “new” era, this division was then formalized by others later particularly during the reformation. The term “Dark Ages” can be traced in embryonic form to the protestant bishop of Salisbury John Jewel writing a sermon on psalm 69 to queen Elizabeth, he terms the Roman Catholic era which threatened to return to England at any moment “a marvelous darkness” (Matthews, 2018). This sermon was printed and reprinted and the term became a byword for the past era of Catholic worship. John Foxe’s “Acts and monuments” further divided time into an ideal age, an age of decay, and an age of recovery, the term “middle age” was finally being used in the vernacular. However, “Middle Ages” was only used in the 17th century (Matthews, 2018). Also of note is the use of the term “Dark Age” (Saeculum Obscurum) by the counter-reformer cardinal Baronius for the period of time between the 11th and 10th centuries prior to the great schism of 1054 A.D., the term denotes simply a lack of historical records for this period, (Dwyer, 1998).

All forms of heritage tourism can be defined simply as ‘the present- day use of the past’ (Dallen and Boyd, 2006). This will serve as our working definition for Medieval tourism as well.

Further on heritage tourism (and thus on medieval tourism which is a form of heritage) Formica and Uysal state: “Heritage tourism is referred to as experiential tourism because visitors often wish to immerse themselves in the historical environment and experience” Formica, S., & Uysal, M. (1998). Heritage tourism is dependent on ancient sites and immerses the tourist in past eras, and emphasizes the “experience”.

How was tourism in the medieval era which we strive to emulate? Holden (2006) summarizes for us medieval tourism as it was in the Middle Ages:

“During this period of approximately 1,000 years c.500–1500 AD, often referred to as the ‘Middle Ages’, travel was arduous and mostly being undertaken out of a necessity to trade or for religious pilgrimage rather than for recreation. While pilgrimages were expected to be arduous, demonstrating religious devotion and acting as a form of penance, they often encompassed elements of pleasure as exemplified in Chaucer’s *Canterbury Tales* (Urry, 1990). According to Davidson and Spearritt (2000) religious pilgrimages often included illicit souvenir hunting and sexual escapades, having some of the similar characteristics of the less endearing aspects of contemporary tourism. The debauchery associated with pilgrimages eventually led the Church to condemn this ‘epidemic’ of medieval tourism (Brendon, 1991). The three main destinations for pilgrimage were Jerusalem, Rome and Santiago de Compostela in north-west Spain, all attracting large numbers of pilgrims, with approximately 300,000 pilgrims visiting Rome in 1300 (Sharpley, 1999).

Throughout the Middle Ages, religion played an important part in folk culture, and the celebrating of ‘holy days’, from which the word ‘holiday’ eventually developed, presented opportunities for a change from the typical employment in agriculture and cottage industries. As opportunities for travel were limited, ‘popular culture’ was locally based, being defined by Burke (1978: 1) as: ‘the culture of the non-elite, the “subordinate classes” as Gramsci called them.’ As the main threat to security when travelling came from highwaymen who robbed travelers, travel opportunities were subsequently usually restricted to the well-guarded royalty and the court circle, and a handful of other wealthy citizens (Holloway, 1998). However, it would be misleading to assume that social class always differentiated leisure and other types of enjoyment during this time. Burke (1978) comments that there is plenty of historical evidence to support the participation of the upper class in popular culture, notably at festival time.”

As stated by Carneiro, Eusébio, Santos (2016) the historical recreations aim to bring back life to this era of time:

“Historical re-enactments, frequently known as “living history” events, combining entertainment and informal education, are a specific form of cultural event with a long tradition in some countries (Crang, 1996; Hunt, 2004; Light, 1996; Ray et al., 2006).”

Recreations have been staged for a considerably long time and are rooted in history (Table 1).

Table 1 – List of recreations along the time

Name of Who Recreated Event	Date of Recreation	Type of Recreation
London trained bands of Charles I	1635	Mock battle
Parliamentary troops	1645	Mock battle
British navy (under Duke of Buckingham)	1821	Mock naval battle
Lord Glasgow	1840	Medieval tournament

Source: (Reis, 2013)

These recreations can be seen as precursors to the medieval fairs and recreations being studied and inventoried in this study. They first started appearing in Portugal as follows (Reis, 2013):

“Living History began to take its first steps in Portugal, starting in the 80s of the 20th century. After being implemented with great success in England thanks to the action of The Historic Buildings and Monuments Commission for England in 1979, which promoted two programs for the schools of Suffolk: the reconstruction project of Havering Hall, an eighteenth-century, well-preserved Georgian mansion, inside Suffolk, where servants serve the owner and his family; followed by the project of the Castle of Oxford (almost in ruins), situated in the coast of the same county”.

We shall now discuss what type of consumer a festival or re-enactment or event has. First let us deal with the motivation aspect. Several studies examine the motivations of those attending a festival. In their study on the Spoleto festival motivations of visitors, six motivations were identified by this study and two main patterns of distribution for the motivators: “Spoleto Festival attendees have diversified interests and place different emphasis on specific motivations. Six motivations were identified from this study: Socialization and Entertainment, Event Attraction and Excitement, Group Togetherness, Cultural/Historical, Family Togetherness, and Site Novelty. The cluster analysis identified two groups. The first was labeled Enthusiasts because these attendees consistently showed more interest in all of the motive items. In contrast, the second was labeled Moderates because of their mild interest in all of the motive items, especially socialization and group and family togetherness.” (Formica, S., & Uysal, M. 1998) A study by Guerreiro and Mendes (2011) identifies the main motivations of those attending a medieval event, they identified novelty as the main motivator: “Socialization, Novelty, Intellectual enrichment, Rest and relaxation and City identity. The search for novelty, to learn about the roots of the city and the contribution of this event to intellectual enrichment are the most important factors” (Guerreiro and Mendes, 2011). Novelty was also identified as a motivator by Formica and Uysal in their research. The reasons for setting up a fair or festival according to a study by Roche are varied: It has been claimed that festivals can be developed for a variety of reasons including; celebration, enhancement of community pride, and maintaining cultural identities (Roche, 2000 as cited by Carnegie and McCabe, 2008). The motivation to set up a medieval festival is essentially to increase the appeal and profitability of the host venue. Medieval fairs are special events. According to Ritchie special events are: “major one-time or recurring events of limited duration, developed primarily to enhance the awareness, appeal, and profitability of the host location” (as cited by Guerreiro and Mendes, 2011). Thus, Medieval fairs increase the appeal of the host venue greatly if properly organized.

An important study by Light (1996) deals more in depth on the characteristics of those attending a heritage site at Caerphilly Castle, South Wales. The results should be taken cautiously but this and other research cited by this study backs that those frequenting a heritage event tend to be middle aged middle-class individuals (professional and managerial workers), while manual laborers, the elderly and the young don't frequent heritage events in greater numbers. Manual laborers tend to view the events as formal educational places and thus view themselves as constrained to visit them, while the young arguably lack an interest in history thus also feel constrained.

More can be said on who frequents a medieval event. Medieval events are a construction of the past within the present, using theatre as a technology for the organization of time and space. Thus, according to Taalas (2006): “Theatre is employed here [in recreations] as a technology for organization, creating time and place of its own, allowing the realities to stand parallel.” We are dealing with reconstructions of history to a large degree when engaging with medieval, heritage events: “People do not just live in society and occupy social space, we are producing history for living (...) it [a Medieval event or re-enactment] is not just making new history but reorganizing and re-negotiating the past” (Godelier, 1984/1987 as cited by Taalas, 2006).”

Studies seem to indicate that events of a more pleasurable nature will be the ones which will be most likely to be recreated. Concerning events of a more pleasurable nature being replicated: “research stresses that those feeling highest pleasure and arousal are also the most satisfied and loyal to the event” (da Silva Santos, et al. 2018). Those most satisfied and loyal to an event will lead to an event being recreated, replicated to a greater degree than another event of a more honest nature to the historical event being recreated. As Pine and Gilmore famously stated in their classic marketing article: “Customers BUY an experience, they pay to spend time enjoying a series of memorable events” (Pine and Gilmore, 1998). Individuals are not likely to desire a tedious re-enactment of history down to the last detail, but rather a consumer experience which entertains them, gives them a memorable experience, they wish to buy a series of memorable events rather.

It is becoming harder to differ between truth and mere interpretation in the world: "Academics argue that it is too imposing to determine what is authentic [Medieval Culture] within increasingly fragmented communities where such reference points are lost or changed" (Cohen-Hattab & Kerber, 2004). Globalization and other such forces of modernity are gradually destroying our references for what is authentic medieval culture which can be represented in such festivals and events.

Still other research cited by Fernández, Mogollon and Cerro (2016) note opposing studies that states that: "Historical recreation encompasses various themes and genres, where authenticity and care in the recreated elements require the greatest care for details (Hart, 2007). This particularity can make the difference between different events, where the worth of authentic experience is increasingly valued (Cook, 2005).(...)" These events go beyond a simple theatrical performance, having the distinctive factor of the historical scene where they are celebrated, and the active participation of the local population that assumes the local patrimony as something of its own that must be maintained and defended (Agnew, 2005). The opposing research here states that tourism and globalizing forces are not only not destructive but can have a constructive role, aiding communities to take pride in maintaining their patrimony and keeping its authenticity. An example of this is living history which interprets and constructs for us the past as an important educational tool: 'living history' has become an important educational tool, and also an important part of contemporary leisure life for participants and spectators as well as educators and historians (Carnegie and McCabe, 2008). Cohen-Hattab and Kerber state along the same lines with most researchers in these veins: "people are able to create new communities in the present creating or building on shared ideas about the past and drawing on material culture in ways that suits their present needs/interests." (Carnegie and McCabe, 2008) as the means by which society avoids its own destruction in the face of the loss of authenticity. Of note, Granja states "Some visitors are extremely interested in the authenticity of the sites and may be disappointed if they are not 'real' " (Timothy; Boyd 2003: 239)" (Granja, 2013).

It is argued often that those most determined to preserve the medieval era, culture, heritage and so forth are actually sadly and ironically the ones most doing damage as a loss of authenticity occurs with tourism and commoditization according to others. Carneiro, Eusébio, and Santos notes this: "cultural events have been widely studied in the anthropological literature, where tourism is frequently seen as an agent of change, contributing to the decline of cultural authenticity (Getz, 2008). Cultural events can be considered both a contributor to development, and a risk, imposing a negative effect on the community in terms of cultural change or commodification (Akerlund & Müller, 2012)" (Carneiro, et al. 2016). Living history is criticized as an educational tool by some researchers, as an illusion and sham (though it allows human contact which is a benefit) : "...`contact with the living past is impossible and those living history interpretations in museums or at historic sites are as much illusions as any other form of peopling of historic space. Their chief benefit is that they allow us to explore our relationship with the past through human contact'." (Goodacre & Baldwin, 2002: 59 as cited by Carnegie and McCabe, 2008). In the midst of the debate we often find festivals with this so called "staged authenticity": "Ethnic groups hold festivals to promote nostalgia for the past, as well as to strengthen their present cultural ties...staging need not preclude authenticity. In other words, what is staged is not superficial since it contains elements of the original tradition."

however, Carnegie and McCabe (2008) write in the context of reenactment events that: "Cohen (1988) and Cohen-Hattab and Kerber (2004) argue that academics are more concerned with authenticity than tourists are for whom the experience is key." Once again minimizing the issue of the effects of tourism, globalization, cultural exchanges on the authenticity of heritage events, thus medieval tourism events.

Noting the dual opposing lines of research, perhaps the best way to end this literature review is by concluding that we are not seeking some source of the Nile long-lost middle ages, rather we are constructors of a medieval identity.

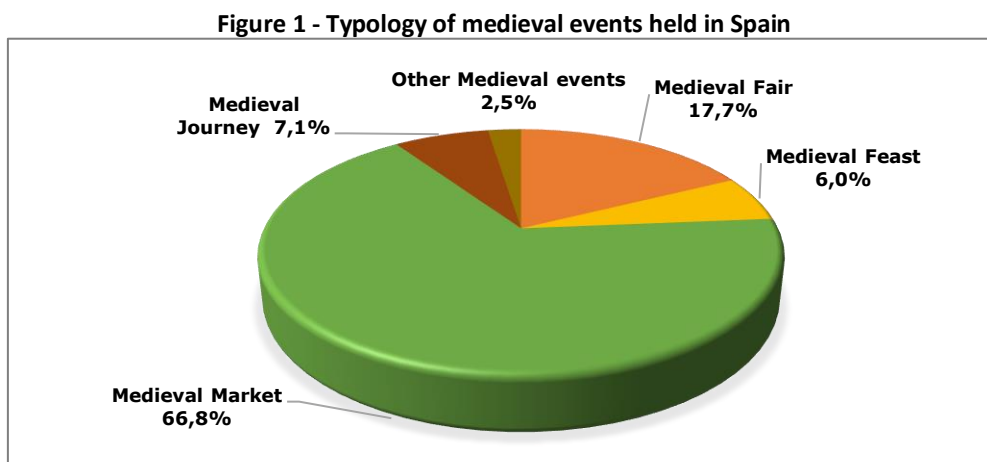
4. Methodology

For this study, we shall first carry out an extensive literature review on the subject of Medieval Tourism, it's origin and history, the difficulty of forming a definition of the field, the dangers posed by globalization as well as the opportunities brought up by globalizing forces and tourism for the preservation of history. The research was carried out using articles and scientific journals, books published in the most relevant areas in this study, namely in the area of tourism and events.

Following the literature review, we proceed to the data collection and inventory all the events by type, month, and municipality for Spain using the database <https://www.feriamedieval.es/>, and for Portugal the database <http://mercadomedieval.pt/>, which will allow us to inventory all the medieval events in Portugal by district, city, medieval event, and month. We collect in our own database all the events and proceed to analyze the data to see which regions contain the most events, which months contain the most events, which type of events are most represented within the data. The database is in the results.

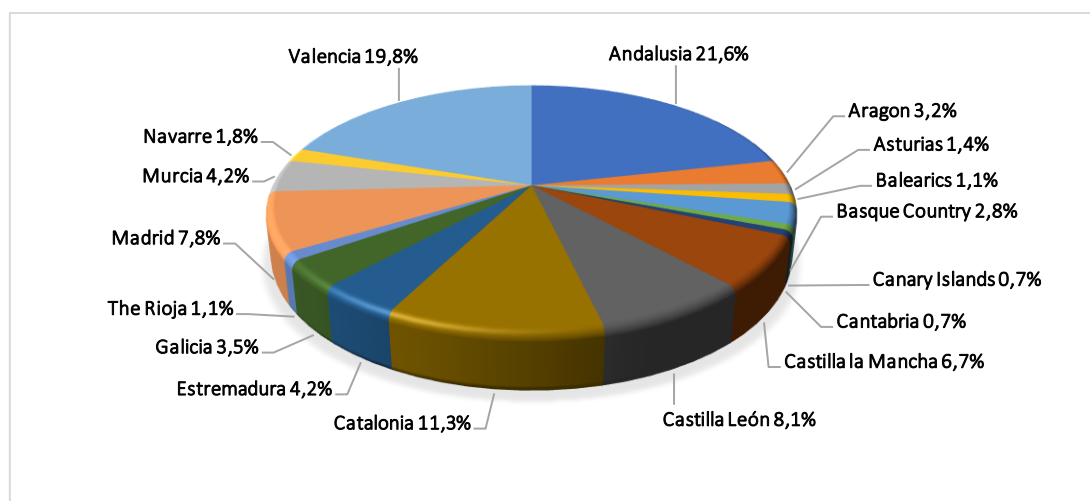
5. Results, findings and discussion

A complete analysis of the medieval events which take place in Spain was done, this data was collected from the website <https://www.feriamedieval.es/>, a total of 283 events were identified and inventoried, a large number distributed throughout the year and in the various provinces of the country (Figure 1).



Summarizing and analyzing the information gathered, it can be seen that the medieval events are divided into several types, of which the Medieval Markets stand out (66.8%) and the Medieval Fairs (17.7%). Alongside these, the Medieval Journeys (7.1%), the Medieval feasts (6%) and other events were also identified, which were included in a more comprehensive typology (Other events).

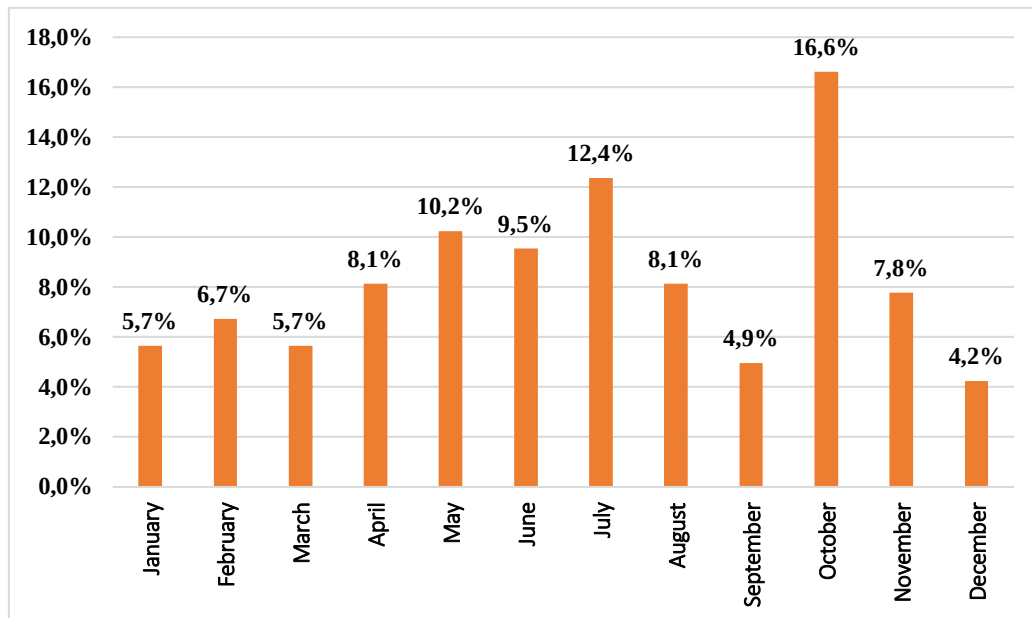
According to the data collected, it was observed that the region of Andalusia is the one with the highest number of medieval events with 21.6% of the total, followed by Valencia (19.8%), Catalonia (11.3%), Castilla León (8.1%) and Madrid (7.8%) (Figure 2).



This fact is interesting since it allows us to perceive that the region that is located closer to the Algarve is one that presents a greater number and diversity of medieval events, which can from the outset compete with the events that also take place in this Portuguese region. Perhaps the large number of Andalusian fairs are due also to merchants from Morocco and the south of Portugal (the Algarve region) who come to sell their wares as exhibitors in these fairs which are closer to them than the ones in the north of Spain.

In a detailed analysis of the months of the year in which these events take place, it is possible to notice that October is the most popular month with 16.6% of events. July (12.4%), May (10.2%) and June (9.5%), are also important months. These months have favorable weather conditions to organize outdoor events due to pleasant temperatures and above all because the days have a longer daylight duration which allows taking advantage of the event (Figure 3).

Figure 3 - Months of the year in which the medieval events take place in Spain

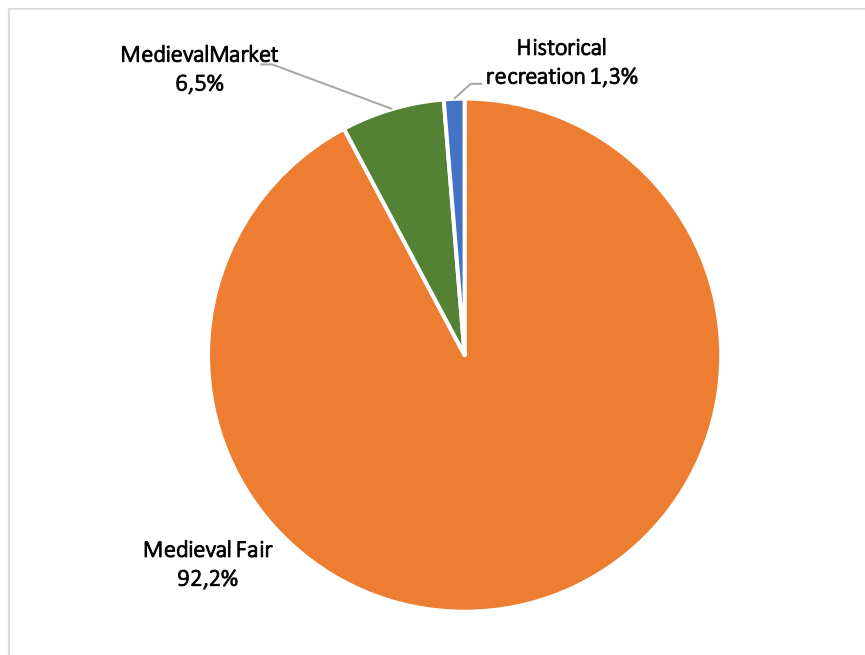


Source: Own elaboration based on the information collected at <https://www.feriamedieval.es/>

A detailed analysis of the medieval events that took place in Portugal in 2018, whose information was collected on the website <http://mercadomedieval.pt> were inventoried, in total, 77 medieval events of three types (fairs, markets and historical recreation) were inventoried, as well as the months and localities in which they take place. This survey permitted us to show the greatness of this type of event a little throughout the country. a high number that is distributed throughout the year and in the various provinces throughout the country.

According to the information gathered, it can be seen that the medieval events organized in 2018 are divided into three types, of which the Medieval Fairs (92.2%) and the Medieval Markets (6.5%) stand out. In addition to these, a historical Recreation (Figure 4) was also identified.

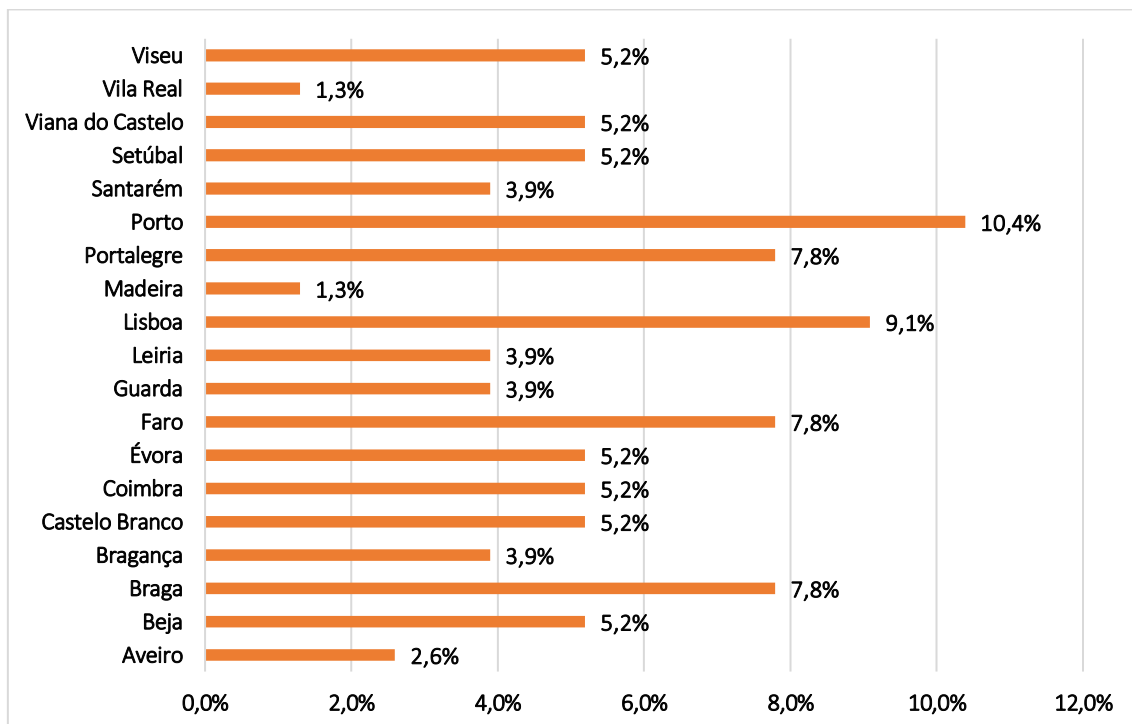
Figure 4 - Typology of medieval events held in Portugal in the year 2018



Source: Prepared by the author based on the information collected at <http://mercadomedieval.pt/>

According to the data collected, it was verified that the Porto district is the one with the largest number of medieval events with 10.4% of the total, followed by the District of Lisbon (9.1%), Braga, Faro and Portalegre (7, 8% each) (Figure 5).

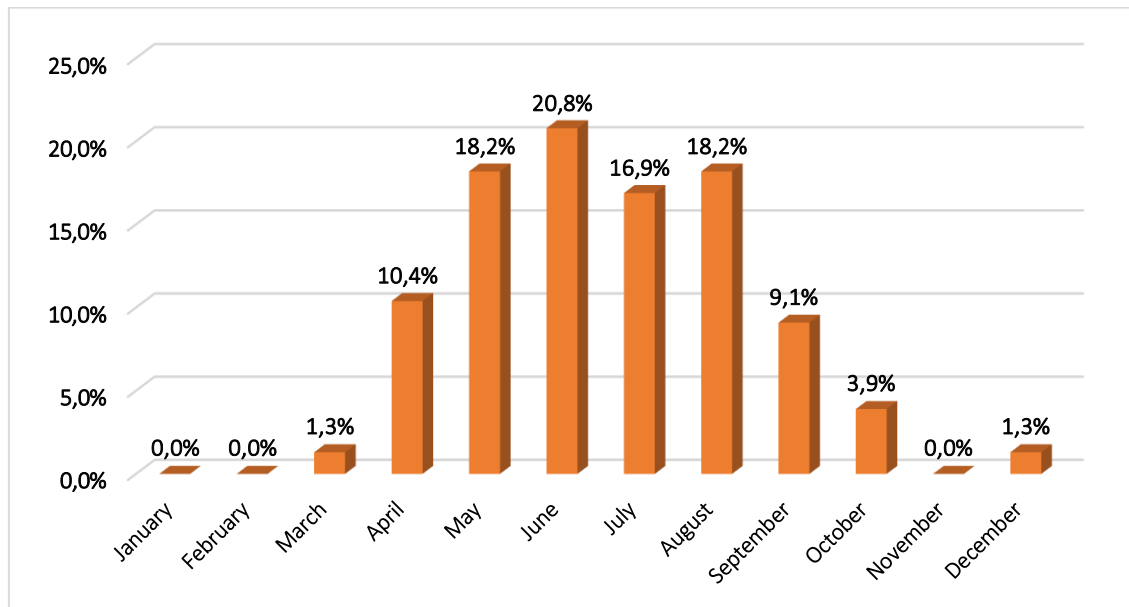
Figure 5 - Districts of Portugal where the medieval events took place in 2018



Source: Prepared by the author based on the information collected at <http://mercadomedieval.pt/>

In Portugal, during the year of 2018, the events mainly occur in June (20.8%), May and August (18.2% each) and July (16.9%). This can be explained by the fact that these offer the best climatic conditions that allow the accomplishment for outdoor events, besides which these are the months in which there are usually more events regardless of their typology (Figure 6).

Figure 6 – Months of the year in which the medieval events were held in Portugal in the year 2018



Source: Prepared by the author based on the information collected at <http://mercadomedieval.pt/>

The analysis of this data allows us to reach several interesting conclusions. For the timing of events, the data indicates that the months falling between May and October in Spain, and April and August in Portugal, are the ones which tend to have the most events. This is due most probably to good climatic conditions. These months also offer longer daylight. They are ideal for these events for this reason. As for the most represented type of event in both Portugal and Spain, the medieval fair or market was undoubtedly the most frequent. From this we can conclude that the current market is saturated and perhaps stagnant with this type of event, there are so many already in place, perhaps others of a different nature would be more beneficial for those planning future events. The majority of the medieval events in Spain are in the south of the country, in Andalusia province to be precise. This probably relates to Andalusia's well known medieval heritage which includes an Islamic past which can be recreated in these festivals. It is noticeable that while Faro which had an Islamic presence and a large number of events taking place within it (7.8% of the total) the majority of the events taking place in Portugal (10.4% for the District of Porto, 9.1% for Lisbon, 7.8% for Braga) occur in the north of the country. There must be a reason for such a disparity. One probable reason probably lies in the region's past involving a comprehensive history of the crusades, Reconquista, and other important historical events which can be recreated by medieval festivals in those regions much like Andalusia recreates its multicultural Islamic past. Another reason may simply lie in the larger population within cities such as Lisbon and Porto as compared to smaller cities in the south of Portugal. However, for this study, the most probable reason why there are fewer medieval events in the south of (Portugal and more in the north) is simply due to the competition from the province of Andalusia which has a large number of such events already taking place south. With this data in our hands, we can now plan the placement of future events in the region. For Spain, the south of the Iberian Peninsula is a better choice since there are no competing Portuguese events, while for Portugal the north is a superior choice since there are fewer competing Spanish events. Our research indicates that important territories in both Spain and Portugal are undervalued for their potential for these events- such as the district of Leiria in Portugal which recently celebrated the historical beginning of the house of Bragança in it, a major tourism event, but accounts for only 3.9% of the total number of events in

Portugal, or Asturias with its rich medieval history (the beginnings of the Reconquista period and generally acknowledged as the beginnings of Spain as a nation), accounting for only 1.4% of the total events in Spain. These events have enormous potential to turn around the situation of an economically depressed region such as some of the ones we are currently discussing which are isolated and poor into economic powerhouses thanks to a hallmark event which they hold every year. There are such examples in the literature. For example, the “Dias Medievais” event in Castro Marim is known to be such an event, it has in the last two decades transformed the physical and cultural landscape of its county enormously, improving vastly the quality of life of the residents. Our current study indicates that a large number of small towns and cities are present within the database we compiled and hold such festivals and events, they are of great importance for the local economy.

6. Conclusions

We can conclude with many suggestions for the placement of new medieval events within the Iberian Peninsula. Our first suggestion is that the sheer number of events we catalogued show that there is a possible stagnation of medieval events developing within the region, there are a truly massive amount of such events already in place. Also, the number of Medieval markets and medieval fairs were the crushing majority of events classified, the other typologies were far reduced, thus we can recommend a greater number of events of a different nature than the medieval fair or market to be developed in the region (such as the medieval journey, the medieval feast, and the medieval recreation/re-enactment). Further research is needed to verify if the market is open to more events of this nature, or if they should actually be reduced or become more profitable to their organizers as we suggest with our study. We can also recommend the placement of events in Portugal in the north of the country to not compete with Andalusia in Spain, and in Spain in the south to not compete with events in the north of Portugal. Further academic research is needed to confirm this study’s proposed hypothesis for why Andalusia has such a large amount of medieval tourism events relative to other regions in Spain, and also why the Lisbon-Porto-Braga region of Portugal has such a high number of medieval tourism events relative to the rest of Portugal. We suggest that regions with a rich medieval history such as the province of Asturias in Spain or district of Leiria in Portugal should attempt to hold more Medieval events such for example the “Beginning of the House of Bragança” which was held in Leiria in 2018 which recreated the marriage of Dom João I, and Beatriz Pereira de Alvim, a hallmark event for the city (Leiria Medieval 2018). To conclude, this study has opened a wide range of possibilities for future research in the field of medieval tourism, especially on new possible markets for these events, and on possibilities to make these events more profitable for their organizers.

Bibliography

- Besculides, A., Lee, M.E., & McCormick, P.J. (2002). Residents' perceptions of the cultural benefits of tourism. *Annals of Tourism Research*, 29(2), 303-319.
- Carneiro, M.J., Eusébio, C., & Santos, A.C. (2016, July). The emotions generated by re-enactment events: A market segmentation study of the Medieval Journey in the Land of Saint Mary. *Journal of Convention & Event Tourism*, 17(3), 192-219). Routledge.
- Chhabra, D., Healy, R., & Sills, E. (2003). Staged authenticity and heritage tourism. *Annals of Tourism Research*, 30(3), 702-719.
- Cohen-Hattab, K., & Kerber, J. (2004). Literature, cultural identity and the limits of authenticity: a composite approach. *International Journal of Tourism Research*, 6(2), 57-73.
- da Silva Santos, A.C., Carneiro, M.J., & Eusébio, C. (2018). Avaliação de festivais: O caso da Viagem Medieval de Santa Maria da Feira. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 3(17/18), 1597-1609.
- Debeş, T. (2011). Cultural tourism: a neglected dimension of tourism industry. *Anatolia*, 22(2), 234-251.
- Delgado, C.A.P.F. (2013). ‘Eventful cities’ and cities of events—medieval events in Portugal—a comprehensive study. Master thesis presented at Instituto Politécnico de Leiria – ESTTM – (Master’ in Marketing and Tourism Promotion).
- Dwyer, John C., Church history: twenty centuries of Catholic Christianity, (1998). p. 155. Baronius, Caesar. *Annales Ecclesiastici*, Vol. X. Roma, 1602, p. 647

- Fernández, J.A.F., Mogollón, J.M.H., & Cerro, A.M.C. (2016). Eventos turísticos basados en ambientaciones y recreaciones históricas. Un análisis en Extremadura. *International Journal of Scientific Management and Tourism*, 2(3), 81-97.
- Formica, S., & Uysal, M. (1998). Market segmentation of an international cultural-historical event in Italy. *Journal of Travel Research*, 36(4), 16-24.
- Godelier, M. (1987). *Antropologia ja materialismi (L'idéal et le materiel)*. Tampere: Vastapaino.
- Granja, P.A.D.C. (2013). *Recriação histórica: Viagem medieval em terra de Santa Maria*. (Master thesis presented at University of Aveiro).
- Guerreiro, M., Valle, P., & Mendes, J. (2011). What motivates visitors of a medieval fair. *Tourism Today*, 11, 27-39.
- Holden, A. (2004). *Tourism studies and the social sciences*. Routledge.
- Leiria Medieval, 2018, retrieved 15/04/19 from <https://www.visiteleiria.pt/agenda/leiria-medieval/>
- Light, D. (1996). Characteristics of the audience for 'events' at a heritage site. *Tourism Management*, 17(3), 183-190.
- Matthews, D. (2018). In Search of Lost Feeling: The emotional history of medievalism. *Exemplaria*, 30(3), 207-222.
- Mercado Medieval, <http://mercadomedieval.pt> , retrieved 22 of February 2019
- Pine, B.J., & Gilmore, J.H. (1998). Welcome to the experience economy. *Harvard Business Review*, 76, 97-105.
- Reis, R. (2013). As recriações históricas em Portugal—Perspetivas e impactos. *Turismo e Cultura, Destinos e Competitividade* (pp.297-335). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Roche, M. (2002). *Megaevents and modernity: Olympics and expos in the growth of global culture*. Routledge.
- Richards, G. (1996). Production and consumption of European cultural tourism. *Annals of Tourism Research*, 23(2), 261-283.
- Richards, G. (2016). *Cultural tourism. Archaeological Displays and the Public* (pp.1-11). Routledge.
- Silberberg, T. (1995). Cultural tourism and business opportunities for museums and heritage sites. *Tourism Management*, 16(5), 361-365.
- Taalas, S.L. (2006). Consumption of a medieval event: Employing theatre in the construction of local and spatial organization. *Management & Organizational History*, 1(3), 297-309.
- Timothy, D.J., & Boyd, S.W. (2006). Heritage tourism in the 21st century: Valued traditions and new perspectives. *Journal of Heritage Tourism*, 1(1), 1-16.

*Celeste Simões¹**Margarida Santos²**Paula Lebre³**Lúcia Canha⁴**Anabela Santos⁵**Ana Marta Fonseca⁶**Dória Santos⁷**Camélia Santana Murgos⁸**Margarida Gaspar de Matos⁹*

Recebido 7-5-2020

Aprovado: 1-6-2020

Publicado: 15-10-2020

PROJETO PROMEHS

Promover a saúde mental nas escolas

Resumo: Promover a saúde mental nas escolas é um dos objetivos da Organização Mundial de Saúde (OMS), advogado, a nível nacional, pelos ministérios da Educação e da Saúde. Sendo a infância um período privilegiado para promover competências socio-emocionais e a adolescência uma altura em que frequentemente emergem perturbações da saúde mental, a escola constitui-se como um espaço abrangente, inclusivo e integrador para a promoção e prevenção.

O projeto PROMEHS *Promoting Mental Health at Schools* (Projeto Erasmus+, Ação-Chave 3, cofinanciado pela Comissão Europeia – 2019-2022) – desenvolvido em colaboração com investigadores, decisores políticos e instituições científicas de vinte instituições de sete países europeus, nomeadamente, Itália, Croácia, Grécia, Letónia, Malta, Portugal e Roménia –, é aqui discutido e caracterizado nas suas várias etapas. Este projeto oferece um currículo universal a desenvolver e implementar junto de alunos do pré-escolar, básico e secundário, avaliando o respetivo impacto em alunos, professores, bem como nas políticas nacionais e europeias.

Palavras-chave: Promoção da saúde mental; prevenção; currículo universal; Projeto Erasmus.

PROMEHS PROJECT

Promoting mental health in schools

Abstract: The promotion of mental health in schools is one of the objectives of the World Health Organization, but also, at the national level, advocated by the ministries of Education and Health. Along with the established understanding that childhood is a period of excellence for promotion of socio-emotional competences and that it is during adolescence that the emergence of symptoms associated with mental health disorders becomes increasing, the school seems to be the most comprehensive, inclusive and integrative space for the promotion and prevention of mental health. The Promoting Mental Health at Schools

(PROMEHS) project aims to develop a universal curriculum for the promotion of mental health in pre-school, elementary and high school students. It is an Erasmus + Project, Key Action 3, co-financed by the European Commission (2019 - 2022), being the first to be developed in collaboration with researchers, policy makers and scientific institutions from twenty institutions in seven European countries, namely Italy, Croatia, Greece, Latvia, Malta, Portugal and Romania. PROMEHS aims to develop, implement, and evaluate the impact of this curriculum on students and teachers, as well as on national and European policies. This article aims to discuss the relevance of the project in question, characterize it and present its several stages

Keywords: Mental health promotion; prevention; universal curriculum; Erasmus Project.

¹ Professora Associada com Agregação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutorada em Educação Especial e Reabilitação pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

ORCID ID: 0000-0003-0229-1422 • e-mail: csimoes@sapo.pt

² Bolseira de investigação na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

ORCID ID: 0000-0002-0937-2906 • e-mail: m_margarida_santos@hotmail.com

³ Professora Auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutorada em Motricidade Humana pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

ORCID ID: 0000-0002-8440-2415 • e-mail: pmelo@fmh.ulisboa.pt

⁴ Investigadora Pós-Doc da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa & Instituto de Saúde Ambiental / Universidade de Wisconsin-Milwaukee (E.U.A)

Doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

ORCID ID: 0000-0002-4705-6429 • e-mail: lucia.canha@edu.ulisboa.pt

⁵ Bolseira de investigação (bolsa doc FCT) na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre em Reabilitação Motora pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa /ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

ORCID ID: 0000-0001-7963-8397 • e-mail: m_anabelasantos@campus.ul.pt

⁶ Estudante de doutoramento em Ciências na Educação na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Master International Psychomotricité par l'Institut Supérieur Rééducation Psychomotrice

ORCID ID: 0000-0002-8369-8146 • e-mail: amdagf@gmail.com

⁷ Investigadora na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutorada em Educação para a Saúde pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

ORCID ID: 0000-0003-2244-8909 • e-mail: santos.doria@gmail.com

⁸ Professora das Faculdades de Psicologia e Medicina da UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista (Brasil)

Doutorada em Psicologia pela PUC - Pontifícia Universidade Católica (Brasil)

ORCID ID: 0000-0003-3932-7580 • e-mail: camelia@unoeste.br

⁹ Professora Catedrática da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutorada em Educação Especial e Reabilitação pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

ORCID ID: 0000-0003-2114-2350 • e-mail: mmatos@fmh.ulisboa.pt

Introdução

A saúde mental é cada vez mais um tema de grande relevância face ao aumento da preocupação e interesse a nível mundial por esta dimensão da saúde, bem como pelo seu impacto na qualidade de vida e bem-estar dos indivíduos (World Health Organization, 2015). A infância e a adolescência são etapas cruciais na cronologia da saúde mental dado constituírem um período em que são adquiridas grande parte das competências com influência na tomada de decisão e no repertório de competências onde naturalmente estão inscritos os comportamentos relacionados com a saúde. Estas etapas podem simultaneamente revelar-se como particularmente vulneráveis dada a influência de outros contextos, nomeadamente a família, os pares, e as necessidades específicas destes períodos de vida, como por exemplo, o sentido de pertença, desafio ou significado. Quando os contextos de vida não promovem um desenvolvimento saudável e positivo, porque não satisfazem as necessidades básicas, não criam oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de competências, ou ainda porque expõem as crianças e adolescentes a eventos adversos, poderão estar criadas as condições para o surgimento de problemas de saúde mental (WHO, 2018).

As perturbações mentais afetam uma em cada oito crianças e jovens a nível mundial (Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye, & Rohde, 2015). Nas crianças e adolescentes que estão ao abrigo de respostas sociais, estes valores são quatro vezes superiores aos da população em geral, sendo os comportamentos de externalização um dos principais problemas (Bronsard *et al.*, 2016). À medida que se caminha da infância para a adolescência, há uma tendência para estes valores aumentarem. Os dados do estudo colaborativo da Organização Mundial de Saúde, Health Behaviour in School-aged Children (Inchley *et al.*, 2016) mostram que cerca de um terço das raparigas de 15 anos e cerca de um sexto dos rapazes de 15 anos referem sentir-se deprimidos mais do que uma vez por semana. Estes resultados são especialmente preocupantes quando agregados a outros dados, nomeadamente o facto da depressão e da perturbação de ansiedade estarem entre os cinco fatores que mais contribuem para o peso global da doença (medido em termos de anos de vida ajustados à incapacidade), ou ao facto do suicídio constituir a

principal causa de morte na Europa entre os adolescentes (10 a 19 anos) nos países com estatuto socioeconómico baixo e médio, e a segunda maior causa nos países com estatuto socioeconómico elevado (WHO, 2018). Em 2013 a UNICEF chamava a atenção para o cuidado a ter com estes grupos populacionais, especialmente no Ocidente, dado o aumento do *stress* e da complexidade das situações e contextos em que os jovens vivem atualmente ao longo do seu desenvolvimento (Weare, 2014).

A Organização Mundial de Saúde tem no seu plano de ação 2013-2020, a iniciativa e intenção de promover a saúde mental e de prevenir o desenvolvimento dos problemas associados (WHO, 2015). Com o aumento do interesse nesta temática, nomeadamente na sua prevenção e promoção desde as etapas precoces, têm surgido diferentes abordagens universais (Hayes *et al.*, 2019). A escola tem sido apontada como o contexto ideal para desenvolver este tipo de abordagens (Langford *et al.*, 2014), tendo em conta o elevado número de crianças e jovens que experienciam problemas de saúde mental e que passam uma parte significativa do seu dia na escola. A escola surge, assim, como primeiro contexto onde a promoção da saúde mental deve ter lugar através de programas que permitem aos alunos desenvolver competências socioemocionais e recursos pessoais para lidar com a adversidade, tornando-os mais resilientes (Weare & Nind, 2011). Este tipo de programas contribuiu não só para a redução da incidência de problemas de saúde mental manifestados pelos alunos, nomeadamente depressão, ansiedade e problemas de comportamento, mas também para a melhoria do rendimento académico, promovendo-se desta forma a Educação e a Saúde (Weare & Nind, 2014). O'Connor, Dyson, Cowdell e Watson (2018) avaliaram a eficácia de 29 programas escolares, que pretendiam promover a saúde mental e o bem-estar emocional, e identificaram os efeitos positivos dos mesmos ao nível das competências sociais e de *coping*, autorregulação, procura de apoio e redução da sintomatologia ansiosa e depressiva.

Apesar dos programas de promoção da saúde mental apresentarem eficácia e resultados positivos, é importante referir que algumas das suas características são determinantes para a sua eficácia. Destacam-se as seguintes (Durlak, Weissberg &

Pachan, 2010; Weare, 2017; Weare & Nind, 2011): suporte teórico para as áreas a serem desenvolvidas; consistência na sua implementação, maior duração; abordagem em espiral que permite a revisão das competências trabalhadas; implementação numa perspectiva de abordagem global da comunidade escolar promovendo a participação de todos e das relações entre todos; iniciação desde o pré-escolar, prolongando-se ao longo do percurso escolar, tomando assim uma perspectiva desenvolvimental; utilização de estratégias e metodologias dinâmicas que apelam à participação e motivação dos alunos; formação prévia à implementação dos programas, unindo a comunidade escolar de competências para intervir na promoção da saúde mental; e envolvimento dos pais, encarregados de educação, famílias e restante comunidade.

Os programas que têm a aprendizagem socio-emocional (ASE) na sua base, são os mais utilizados na promoção de saúde mental e bem-estar nas escolas (O'Connor, *et al.*, 2018) e focam-se maioritariamente, numa visão universal de promoção de competências socioemocionais e prevenção de problemas de comportamento (Zins & Elias, 2007). De acordo com a *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning* [CASEL] (2015), a ASE inclui cinco domínios de intervenção: *autoconsciência; autorregulação; competências interpessoais; competência social; e tomada de decisão responsável*. Esta abordagem conta já com vários estudos que apontam para resultados positivos ao nível do rendimento académico, comportamentos pró-sociais, melhoria da autoestima e da relação com o próprio e os outros, promoção da saúde mental, prevenção do consumo de substâncias e redução dos problemas de internalização e externalização (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, 2015; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Durlak *et al.*, 2010; Zins & Elias, 2007). Estes resultados são identificados nos diferentes níveis de ensino básico e secundário, bem como nas diferentes áreas geográficas, urbana, suburbana e rural (Durlak *et al.*, 2010).

Quando são analisados os programas de promoção da saúde mental nas escolas, a comunidade escolar, i.e., os docentes e outros agentes educativos, são apontados como elementos fundamentais aquando da sua implementação (Durlak *et al.*, 2011; O'Connor *et al.*, 2018). A comunidade escolar está

consciente das necessidades e dificuldades que muitos alunos expressam ao nível da saúde mental, pois são os primeiros a identificar estes problemas e a observar o seu impacto ao nível do desempenho geral dos alunos, revelado na sua disponibilidade para as aprendizagens, na participação em geral, na relação com os pares, professores e demais agentes educativos e ainda, no sucesso académico (Whitley, Smith & Vaillancourt, 2013). Contudo, os professores sentem muitas vezes que não estão dotados de conhecimentos e competências para intervir na promoção da saúde mental (Hornby & Atkinson, 2003). Adicionalmente, os próprios professores necessitam de promover e cuidar da sua saúde mental, uma vez que cada vez mais apresentam sinais de *stress* e *burnout*, face ao aumento das tarefas e escassez de recursos (Weare, 2017). Para que os professores sejam capazes de intervir neste campo, é assim necessário promover também a saúde mental destes profissionais, através de programas que possibilitem a redução do *stress* e *burnout* e aumentem a sua autoeficácia e resiliência (Lomas, Medina, Ivztan, Rupprecht & Eiroa Orosa, 2017; Weare, 2014).

Em Portugal, a saúde mental das crianças e dos adolescentes tem sido abordada nos setores da saúde e da educação. A Direção-Geral da Saúde define como objetivos a atingir no Plano Nacional para a Saúde Mental (2017-2020), a implementação de programas para a promoção e prevenção da saúde mental, com base em modelos de intervenção ecológica e na coordenação intersectorial, e a aquisição de conhecimento científico baseado em evidência, com o intuito de prevenir o surgimento de perturbações mentais (Direção Geral da Saúde [DGS], 2017, 2020^a). No setor da educação, o Programa Nacional para a Saúde Escolar tem como objetivos promover e proteger a saúde da comunidade escolar; apoiar a inclusão de crianças com necessidades de saúde especiais e necessidades educativas especiais; promover a segurança e um envolvimento escolar saudável; reforçar os fatores de proteção associados a estilos de vida saudáveis; e contribuir para o desenvolvimento de Escolas Promotoras de Saúde (DGS, 2020^a). Neste programa é proposto o desenvolvimento de conhecimentos e competências promotoras da saúde mental, através de programas escolares com uma abordagem ao nível da ASE (DGS, 2011; Ministério da Saúde. Direção Geral da Saúde,

2016), uma vez que esta abordagem tem suscitado interesse por parte das políticas nacionais, (Direção Geral da Saúde, 2011, 2017, 2020^b; Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde, 2016). Face a este interesse, foram já desenvolvidos e implementados em Portugal programas com uma abordagem ASE (Pinto & Raimundo, 2016), onde se verificam ganhos positivos, na medida em que são apontadas melhorias nos domínios que constituem este tipo de aprendizagem (e.g. autoconsciência, autorregulação, consciência social), nas competências de aprendizagem e nos problemas de internalização e externalização.

Estas competências ganham uma importância especial face ao evento sem precedentes e sem fronteiras que estamos atualmente a viver: a Covid-19. Todos nós estamos a enfrentar um novo tipo de ameaça à saúde mental, nunca vivida por qualquer uma das gerações atuais. Esta ameaça tem na sua base o confinamento da população geral em casa por tempo indeterminado sob pena de ser infetado pelo vírus da Covid-19. Para além dos efeitos evidentes do confinamento a nível físico, os efeitos a nível psicológico, nomeadamente nas crianças e adolescentes, não podem ser negligenciados. Neste contexto, é possível assinalar o surgimento de alguns fatores que podem ter impacto significativo na saúde mental das crianças e adolescentes, tais como emoções negativas, como o medo da infeção, a incerteza em relação ao facto de estar ou não infetado, ou em relação ao futuro, a instabilidade e irritabilidade associada ao tempo de confinamento, a frustração e aborrecimento, face à falta de contacto com os elementos da família alargada ou da comunidade escolar (colegas, amigos, professores), ou a falta de privacidade em casa (Wang, Zhang, Zhao, Zhang & Jiang, 2020). A adicionar a estes fatores encontram-se também as perdas de familiares e amigos e a perda de emprego dos pais, e o consequente impacto na situação financeira familiar, que deverão implicar um esforço significativo de adaptação, apenas possível através de um processo de resiliência ajustado a esta realidade. Dados de um estudo realizado após a pandemia de 2009 pelo H1N1 (Sprang & Silman, 2013) mostram que os valores de *stress* pós-traumático das crianças que ficaram em quarentena eram quatro vezes superiores aos das crianças que não ficaram em isolamento.

Também neste campo, as escolas deverão ter um papel crucial, dando não só continuidade aos conteúdos académicos, mas também a conteúdos no domínio psicossocial, criando oportunidades de interação com os professores e dos alunos entre si, integrando e fortalecendo conteúdos de promoção da saúde física e mental nos currículos (Wang *et al.*, 2020). Estas ações são fundamentais durante o período da pandemia, mas também no período pós pandemia, no qual muitos dos efeitos psicológicos poderão persistir, e aos quais se acumularão efeitos psicológicos das consequências a nível social e económico que se repercutirão na vida de muitas crianças e adolescentes.

PROMEHS – Promover a saúde mental nas escolas

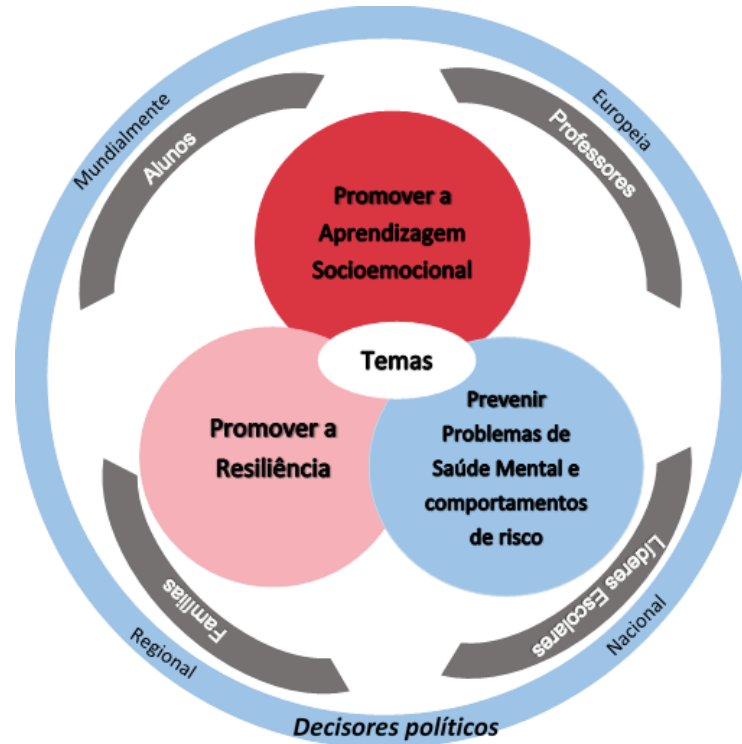
O Projeto PROMEHS – Promover a Saúde Mental nas Escolas – pretende desenvolver um currículo universal para a promoção da saúde mental de alunos do pré-escolar, ensinos básico e secundário. É um Projeto Erasmus+, Ação-Chave 3, cofinanciado pela Comissão Europeia (2019-2022), sendo o primeiro a ser desenvolvido em colaboração com investigadores, decisores políticos e instituições científicas de vinte Instituições de sete países Europeus, nomeadamente, Itália (coordenador do PROMEHS), Croácia, Grécia, Letónia, Malta, Portugal e Roménia.

O PROMEHS visa desenvolver, implementar e avaliar o impacto deste currículo, não só em alunos, mas também em professores e nas políticas nacionais e europeias. O PROMEHS tem como objetivos gerais desenvolver um currículo baseado em evidências para a promoção da saúde mental positiva no contexto escolar; melhorar a saúde mental e competências socio-emocionais dos alunos (mediante a aplicação do currículo) e dos professores (pela formação dos mesmos); fornecer um enquadramento sistemático para o desenvolvimento e implementação nas escolas de um currículo de saúde mental; providenciar uma formação de elevada qualidade aos agentes educativos; partilhar novas práticas e recomendações sobre a promoção de saúde mental com os pais, professores, comunidade escolar e decisores políticos; e promover a inovação das políticas educacionais em colaboração com autoridades públicas nacionais e internacionais. Por fim, pretende-se integrar o PROMEHS nas políticas nacionais de educação e

saúde. Todo o desenvolvimento do projeto tem por base o modelo conceptual apresentado na Figura 1

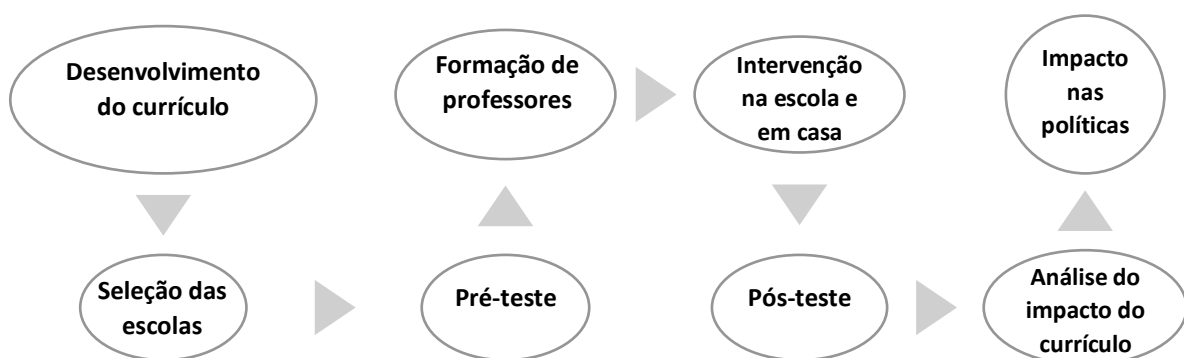
[para mais detalhes consultar Cavioni, Grazzani e Ornaghi (2020)].

Figura 1- Modelo conceptual do Projeto PROMEHS



O projeto PROMEHS engloba um conjunto de etapas consecutivas de modo a atingir os objetivos estabelecidos e apresentados anteriormente (ver Figura 2):

Figura 2- Etapas do Projeto PROMEHS



A primeira etapa do projeto PROMEHS (2019-2020) envolveu o desenvolvimento do currículo para a promoção da saúde mental nas escolas. O currículo PROMEHS é constituído por dois manuais de atividades para os professores aplicarem em contexto

escolar, dois manuais de atividades para os alunos, um manual para a promoção da saúde mental dos professores, um manual para os pais promoverem a saúde mental em casa e um guia para os decisores políticos.

Os temas selecionados têm na sua base uma revisão da literatura sobre a saúde mental de crianças e jovens, a importância de desenvolver as competências socio-emocionais, bem como a necessidade de envolver a escola no desenvolvimento destas competências e na prevenção do desenvolvimento de problemáticas de saúde mental. Os manuais de atividades foram elaborados numa perspetiva desenvolvimental e, desta forma, encontram-se divididos em dois grupos etários: o primeiro para a faixa etária dos 3 aos 10 anos e o segundo dos 11 aos 18 anos. Importa referir que na elaboração dos manuais foi adotada uma abordagem SAFE, i.e., uma abordagem que recorre a atividades sequenciais (passo a passo), utilizando estratégias ativas de aprendizagem, que se focam no desenvolvimento de competências, mediante a definição de objetivos explícitos. Esta abordagem SAFE é uma variável considerada eficaz na implementação de programas, na medida em que potencia os resultados positivos (Durlak *et al.*, 2011).

Os temas principais dos manuais são: (1) *aprendizagem socio-emocional*; (2) *resiliência*; e (3) *problemas de comportamento*. Cada tema é composto por subtemas. O primeiro tema, *aprendizagem socio-emocional*, tem como subtemas a *auto-consciência*, a *autorregulação/autogestão*, a *consciência social*, as *competências relacionais* e a *toma de decisão responsável*. O segundo tema, *resiliência*, é composto pelos subtemas *lidar com desafios psicossociais* e *lidar com experiências traumáticas*. Por último, o terceiro tema, *problemas de comportamento*, é composto pelos subtemas *lidar com problemas de internalização*, *lidar com problemas de externalização* e *lidar com comportamentos de risco*.

Cada subtema é constituído por diferentes objetivos. Cada objetivo tem duas atividades para dois níveis diferentes: (1) *básico*; (2) *avançado*. Para cada atividade é apresentado o *objetivo*, bem como os *resultados de aprendizagem esperados*, seguindo-se a *apresentação dos materiais necessários* e as *etapas sequenciais da atividade*. No caso dos manuais de atividades, a descrição das atividades a realizar em contexto escolar é composta por: apresentação de uma história narrada, ou proposta de visionamento de um vídeo; processamento, reflexão e transferência para o quotidiano; atividades de consolidação práticas; reflexão sobre as atividades e o objetivo das mesmas. Em todas as atividades é apresentada uma tabela para que o professor avalie as competências que os alunos possuem em relação ao objetivo trabalhado.

São também apresentadas estratégias adicionais para promover a aquisição das competências mediante proposta de atividade(s) em diferentes disciplinas do currículo escolar. Outros recursos são apresentados, nomeadamente materiais para o desenvolvimento das atividades e recomendações de livros, artigos, filmes ou vídeos relacionados com os objetivos. No caso dos manuais de atividades para os alunos, as atividades são apresentadas em duas etapas: *indicações gerais* (resultado esperado, grupo alvo, nível da atividade, materiais), e *instrução da atividade propriamente dita*. Estas podem ser realizadas individualmente, com familiares ou amigos, tendo em conta a especificação na introdução.

O manual para a promoção da saúde mental dos professores é indicado para os professores dos vários níveis de ensino. No manual é apresentada uma breve introdução relacionada com a promoção de saúde mental, o modelo conceitual do projeto PROMEHS e indicações para a utilização do manual como meio para cuidar da saúde mental dos docentes. Os temas dos manuais de atividades estão também presentes neste manual, embora no lugar das atividades estejam estudos de caso, dois por cada tema, perfazendo um total de seis estudos de caso. São também apresentadas algumas sugestões, atividades e estratégias para melhor avaliar as forças, promover e lidar com a saúde mental. Neste manual são igualmente apresentados outros recursos, nomeadamente livros, vídeos e filmes, por forma a reforçar e complementar a informação já transmitida no manual.

O manual para os pais promoverem a saúde mental em casa, tal como o manual dos professores, tem a componente introdutória referida anteriormente, seguida de uma descrição sobre a importância da utilização do manual como recurso, sendo destacada a importância da promoção da saúde mental e a relação e colaboração da família com a escola. Os temas do manual são também os mesmos, bem como a apresentação de estudos de caso, neste caso um por cada tema. Nestes são apresentados problemas que poderão surgir na relação da criança ou do jovem com os pais, seguido de estratégias e/ou possíveis soluções que poderão ser utilizadas por forma a lidar com a situação. Estas estratégias/soluções estão relacionadas com as competências socio-emocionais, resiliência ou prevenção de problemas de comportamento. À semelhança do manual anterior são também apresentados outros recursos.

Por fim, o manual para os decisores políticos inicia com uma introdução similar à dos manuais dos professores e pais. Neste manual, são contextualizados os problemas que as crianças enfrentam na nossa sociedade, sendo apresentados dados provenientes de estudos e relatórios europeus e da OCDE. As iniciativas já desenvolvidas, bem como programas já com evidência são descritos, na tentativa de realçar o seu impacto e pertinência, bem como os benefícios sociais e económicos provenientes destes programas. Sendo um manual direcionado para os decisores políticos é também referida a importância do seu papel nesta temática, e respetivas diretrizes por forma a promover a saúde mental nas escolas.

A etapa seguinte está relacionada com a implementação e avaliação do impacto do currículo que terá lugar em seis dos sete países envolvidos neste estudo (Croácia, Grécia, Itália, Letónia, Roménia e Portugal). Numa primeira fase de implementação do currículo PROMEHS, serão selecionadas as escolas onde este será aplicado, seguindo-se a fase de pré-teste, que consistirá na aplicação de um protocolo de avaliação aplicado aos alunos, professores e pais. A recolha de dados será realizada junto de um total de cerca 6000 alunos (1000 por cada país), entre os 3 e os 18 anos de idade. Posteriormente, proceder-se-á à formação de professores do ensino pré-escolar, ensino básico e ensino secundário, para que fiquem dotados de competências e conhecimentos que permitam a implementação do currículo. Após a formação, o currículo irá ser implementado pelos professores nas suas turmas. Durante este período de implementação, terão lugar momentos de supervisão, conduzidos por técnicos especializados, com os diretores das escolas, professores e pais, para aferir a qualidade da implementação. O pós-teste terá lugar depois de terminada a implementação do currículo. As condições de pré e pós-teste são delimitadas por um período de cinco meses de implementação do currículo, com o grupo experimental que compreende quatro faixas etárias: pré-escolar (4 e 5 anos); 1º ciclo (8 e 9 anos); 2º ciclo (11 e 12 anos); e secundário (15 anos). Para além do grupo experimental será constituído um grupo em espera que aplicará o protocolo de avaliação nas fases pré-teste e pós-teste, sem qualquer tipo de intervenção entre os dois momentos. Após a recolha de dados do pós-teste, os professores do grupo em espera terão a formação no âmbito do currículo PROMEHS. Segue-se a análise dos resultados, e a aferição do impacto do currículo num conjunto de domínios relacionados com as com-

petências socio-emocionais e a saúde mental dos alunos e dos professores pela comparação dos resultados dos grupos entre momentos (pré vs. pós) e entre grupos (experimental vs. espera). Considerando a população-alvo do projeto, espera-se que os resultados dos alunos apontem para uma melhoria ao nível das competências socio-emocionais trabalhadas, das atitudes para com o próprio e os outros; do desempenho académico e competências de aprendizagem. Para além disso, a redução dos problemas de externalização, como é o caso dos problemas de comportamento, e internalização, como a ansiedade, são também esperados após a análise comparativa entre os grupos experimental e em espera. Já nos professores, mediante a implementação do currículo com os alunos e a utilização do manual para a promoção da saúde mental do professor, espera-se uma melhoria ao nível da motivação, relação com os alunos e satisfação com o trabalho. Também é esperado que os níveis de *stress* e *burnout* reduzam e as competências para a resiliência aumentem e, consequentemente, os problemas de saúde mental sentidas pelos professores, reduzam.

Por último, no que diz respeito ao impacto nas políticas, espera-se que os resultados permitam a identificação de práticas eficazes no campo da promoção da saúde mental nas escolas e, consequentemente, o desenvolvimento de políticas passíveis de serem implementadas a nível local, regional, nacional e europeu. Estas políticas deverão focar a saúde mental dos alunos numa perspetiva sistémica, com a participação ativa das famílias e da comunidade, bem como a capacitação de toda a comunidade escolar para a promoção da saúde mental e para o cuidado com a sua própria saúde e bem-estar. A longo prazo, o projeto ajudará a promover a saúde mental e diminuir a incidência de problemas de internalização e externalização, levando a uma cidadania ativa, equidade e coesão social. Estes resultados permitirão que o investimento realizado tenha o seu retorno, pelo valor economizado em serviços de saúde mental e reabilitação, serviços sociais e judiciais, mas especialmente pelos potenciais anos de vida saudável ganhos nas vidas de cada um dos alvos do projeto PROMEHS.

PROMEHS, um projeto no seu tempo...

Cada vez mais a escola se tem focado e sentido pressionada para o desenvolvimento do aluno ao nível das competências académicas e cognitivas. No entanto, a escola deve ser também um contexto de

desenvolvimento de competências socio-emocionais (Costa & Faria, 2013; Durlak *et al.*, 2011; Hornby & Atkinson, 2003; Moon, Williford & Mendenhall, 2017; Weare & Nind, 2014) cuja promoção e desenvolvimento têm impacto positivo na promoção da saúde mental e redução de problemas associados a esta, bem como no sucesso académico, e desenvolvimento global do aluno (Hornby & Atkinson, 2003; O'Conno, *et al.*, 2018; Whitley, *et al.*, 2013).

Em Portugal, o tema da saúde mental e da sua promoção nas escolas tem estado cada vez mais presente. Este facto está bem patente no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, cujas diretrizes consideram o desenvolvimento do aluno de uma forma holística. A educação do aluno nesta visão, que considera diversos princípios, valores e áreas, dotará o aluno de atitudes, comportamentos

e competências que lhe permitirão atuar de forma adequada e de acordo com as normas e princípios éticos na sociedade (Martins *et al.*, 2017).

A escola é o contexto ideal para implementar programas de promoção de saúde mental, uma vez que a comunidade educativa é, por vezes, a primeira a observar e identificar os comportamentos das crianças e adolescentes, sobretudo daqueles que apresentam manifestações associadas a problemas de saúde mental (Whitley *et al.*, 2013). Considerando que em Portugal, de acordo com as Orientações Programáticas 2017-2020, se pretende desenvolver este tipo de programas desde uma fase precoce (DGS, 2017), o PROMEHS pode constituir-se como uma importante ferramenta de intervenção nas escolas para alcançar as metas definidas no âmbito da Educação e da Saúde.

Bibliografia

- Bronsard, G., Alessandrini, M., Fond, G., Loundou, A., Auquier, P., Tordjman, S., & Boyer, L. (2016). The prevalence of mental disorders among children and adolescents in the Child Welfare System. *Medicine*, 95(7), e2622. doi:10.1097/md.0000000000002622
- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2020). Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 65-82.
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. (2015). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs*—Middle and High School Edition
- Costa, A. & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424.
- Cristóvão, A.M., Candeias, A.A., & Verdasca, J. (2017). *Social and emotional learning and academic achievement in portuguese schools: A bibliometric study*. [Review]. 8(1913). doi: 10.3389/fpsyg.2017.01913
- Direção Geral da Saúde. (2011). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde
- Direção Geral da Saúde. (2017). *Programa Nacional para a Saúde Mental*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Direção Geral da Saúde. (2020^a). *Programa Nacional de Saúde Escolar*, from <https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/saude-escolar/programa-nacional-de-saude-escolar.aspx>
- Direção Geral da Saúde. (2020^b). *Programa Nacional para a Saúde Mental - Plano de Atividades*, from <https://www.sns.gov.pt/institucional/programas-de-saude-prioritarios/programa-nacional-para-a-saude-mental/>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based Universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Durlak, J., Weissberg, R., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309. doi: 10.1007/s10464-010-9300-6
- Hayes, D., Moore, A., Stapley, E., Humphrey, N., Mansfield, R., Santos, J., . . . Deighton, J. (2019). Promoting mental health and wellbeing in schools: examining mindfulness, relaxation and strategies for safety and wellbeing in English primary and secondary schools: study protocol for a multi-school, cluster randomised controlled trial (INSPIRE). *Trials*, 20(1), 640. doi: 10.1186/s13063-019-3762-0
- Hornby, G., & Atkinson, M. (2003). A framework for promoting mental health in school. *Pastoral Care in Education*, 21(2), 3-9. doi: 10.1111/1468-0122.00256
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., . . . (eds.), V. B. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2013/2014 Survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Langford, R., Bonell, C.P., Jones, H. E., Poulou, T., Murphy, S. M., Waters, E., . . . Campbell, R. (2014). *The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement*. Cochrane Database of Systematic Reviews(4). doi: 10.1002/14651858.CD008958.pub2
- Lomas, T., Medina, J., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroa Orosa, F.J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132-141. doi: 10.1016/j.tate.2016.10.008
- Martins, G. de O., Gomes, C.A.S., Brocardo, J.M.L., Pedroso, J.V., Carrilho, J.L.A., Silva, L.M.U., . . . Rodrigues, S.M.C.V. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

- Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde. (2016). *Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*. Lisboa: DGS.
- Moon, J., Williford, A., & Mendenhall, A. (2017). Educators' perceptions of youth mental health: Implications for training and the promotion of mental health services in schools. *Children and Youth Services Review*, 73, 384-391. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilcyouth.2017.01.006>
- O'Connor, C.A., Dyson, J., Cowdell, F., & Watson, R. (2018). Do universal school-based mental health promotion programmes improve the mental health and emotional wellbeing of young people? A literature review. *Journal of Clinical Nursing*, 27(3-4), e412-e426. doi: 10.1111/jocn.14078
- Pinto, A.M. & Raimundo, R. (2016). *Quadro de estudo da aprendizagem socioemocional: evolução e desafios avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler Edições, Lda.
- Polanczyk, G., Salum, G., Sugaya, L., Caye, A., & Rohde, L. (2015). *Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents*. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 56. doi: 10.1111/jcpp.12381
- Sprang, G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7. doi: 10.1017/dmp.2013.22
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Weare, K. (2014). Evidence for mindfulness: Impacts on the wellbeing and performance of school staff. *Journal of Mindfulness in Schools Project*, 1-23.
- Weare, K. (2017). Promoting Social and emotional wellbeing and responding to mental health problems in schools. In S. Bährer-Köhler & F. J. Carod-Artal (Eds.), *Global mental health: Prevention and promotion* (pp.113-125). Cham: Springer International Publishing.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(suppl_1), i29-i69. doi: 10.1093/heapro/dar075 %J Health Promotion International
- Weare, K., & Nind, M. (2014). *Promoting mental health and wellbeing in schools*. Wellbeing: A Complete Reference Guide, 1-48.
- Whitley, J., Smith, J.D., & Vaillancourt, T. (2013). Promoting Mental health literacy among educators: critical in school-based prevention and intervention. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 56-70. doi: 10.1177/0829573512468852
- WHO. (2018). *Adolescent mental health in the European Region: Factsheet for World Mental Health Day 2018*. In WHO Regional Office for Europe (Series Ed.) Retrieved from http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/383891/adolescent-mh-fs-eng.pdf?ua=1
- World Health Organization. (2015). *The European mental health action plan 2013–2020*. 17.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. doi: 10.1080/10474410701413152

SUPERVISÃO E RESILIÊNCIA

Contexto privilegiado para o desenvolvimento de professores

Resumo: Numa sociedade onde urgem adaptações constantes, a educação não é exceção, tornando-se fundamental desenvolver nos futuros professores a sua capacidade de resiliência - processo que permite um confronto positivo com a adversidade. Face à sua importância efetuou-se um estudo com sete professores cooperantes e vinte supervisandos, para perceber de que modo o clima de supervisão e as relações estabelecidas podem influenciar o desenvolvimento da capacidade de resiliência, em contexto de supervisão/formação.

Recorreu-se a perspetivas diversas no âmbito do estudo da supervisão e da resiliência, que permitiram salientar, como principal conclusão, o facto de professoras cooperantes com um nível de desenvolvimento do ego inferior ao dos seus supervisandos, associado a um baixo nível de resiliência, preconizarem um clima de supervisão mais diretivo e um tipo de relacionamento interpessoal mais controverso, tornando os supervisandos menos motivados, revelando baixo nível de resiliência e demonstrando mais dificuldades no desempenho da Prática Pedagógica.

Palavras-chave: Supervisão, resiliência, desenvolvimento do professor, competência educativa, desenvolvimento do ego.

SUPERVISION AND RESILIENCE

Privileged context for teacher development

Abstract: In a society where constant adaptations are needed, education is no exception, making it essential for future teachers to develop their resilience - a process that allows for a positive confrontation with adversity. In view of its importance, a study was carried out with seven cooperating teachers and twenty supervisors, in order to understand how the supervisory climate and the relationships established can influence the development of the resilience capacity, in the context of supervision / training.

Different perspectives were used in the scope of the study of supervision and resilience, which allowed to point out, as a main conclusion, the fact that cooperating teachers with a lower ego development level than their supervisors, associated with a low level of resilience, advocate a more directive supervisory climate and a more controversial type of interpersonal relationship, making supervisors less motivated, revealing a low level of resilience and demonstrating more difficulties in the performance of pedagogical practice.

Keywords: Supervision, resilience, teacher's development, educative competence, ego development.

¹ Assessora do Centro de Formação de Albufeira, Lagoa e Silves

Mestre em Supervisão e doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Algarve
Licenciada em 1.º ciclo do Ensino Básico pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
ORCID ID: 0000-0001-9137-112X?lang=pt ♦ e-mail: mariliamd@gmail.com

Introdução

O que temos de mais certo na vida é a mudança e esta implica capacidade de adaptação às realidades e de superação das adversidades. Em educação este aspeto é ainda mais vincado, por esta ser uma área estratégica, de dimensão europeia e mesmo mundial, de investimento e consistência estratégicos.

É, por isso, considerada uma prioridade política, na qual se deve apostar cada vez mais, no reforço de competências que tornem os seus intervenientes elementos ativos, pois a formação pessoal e social dos futuros cidadãos depende não só da capacidade de adaptação dos professores a novas realidades, como da rapidez e eficácia com que esta se processa.

Esta capacidade de adaptação é inata, mas também pode e deve ser trabalhada, de preferência desde muito cedo, logo na preparação para a carreira de professor. É imperioso o desenvolvimento da capacidade de resiliência pois dela depende a sobrevivência do profissional e a sua habilidade para responder positivamente aos desafios propostos.

O contexto de Prática Pedagógica (PP), momento primordial, onde o supervisando faz a passagem do conhecimento académico para o conhecimento profissional e compreende diferentes etapas, abrangendo aspetos de observação e intervenção sistematizada ao nível da realidade administrativa, organizacional e social da escola, é o momento ideal para reforçar a ativação de processos psicológicos que permitam aos futuros professores/professores sair do confronto com o stress mentalmente saudáveis e, de preferência, com a estruturação mental ainda mais reforçada/desenvolvida.

É fundamental desenvolver estruturas e atitudes que os ajudem a serem mais resilientes tendo em vista a otimização da nova sociedade, que, segundo Tavares (1996, p.13), advém de um “mundo, em acelerada mudança, que se transforma profunda e continuamente [em que] as sociedades aprendem para se adaptarem e desenvolverem em moldes diferentes”.

A resiliência é a capacidade universal que está na base da prevenção, da minimização ou da superação dos efeitos nocivos da adversidade (Grotberg, 1995), como uma forma de se abrir ao outro, reforçando, assim, as relações intra e interpessoais, ajudando as pessoas na descoberta das suas capa-

cidades, tornando-as mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida.

Em contexto de supervisão os fatores de risco que se apresentam aos supervisandos, são sobretudo o excesso de responsabilidade dentro da sala de aula, os maus tratos físicos e psicológicos efetuados através do *feedback* dos professores, o clima de supervisão preconizado por parte do professor cooperante, as suas reações e atitudes face ao desempenho dos supervisandos, a falta de apoio e de estímulo, o interesse e a criatividade pelo processo de ensino/aprendizagem que lhes transmitem, a baixa autoestima, o *stress*, entre muitos outros. Fatores que, isolados não têm consequências, contudo, quando associados tornam vulneráveis os sujeitos que os vivenciam.

O *stress* surge do período de transição na vida, em que ocorrem “mudanças a nível físico, cognitivo, afectivo e social, que se processam a ritmos individuais e em contextos específicos” (Pereira, 2001, p. 78). Conjugam-se neste contexto também o *stress* e a sua contrapartida, o *coping*, sendo estes termos utilizados em paralelo no que respeita aos estudos realizados sobre resiliência, na medida em que, a presença de *stress* ocorre sempre que é exigido ao indivíduo uma capacidade de adaptação superior à que ele possui, ou seja, sempre que lhe são exigidos mecanismos de *coping* superiores aos que ele tem. Por fim, clarificando a distinção entre competência e resiliência, refira-se que o primeiro tem a ver com a aquisição de competência social, a autoeficácia e com a saúde mental; ao segundo associam-se as capacidades intelectuais para ultrapassar situações de crise.

Fechemos os conceitos associados à resiliência com o de proteção, para o qual quatro mecanismos contribuem: i) *a redução dos indivíduos a situações de risco*; ii) *a redução das reações negativas em cadeia após exposição do indivíduo ao risco*; iii) *as relações interpessoais positivas que fazem manter a autoestima e a autoeficácia*; e iv) *criar oportunidades*. Este último, o *criar de oportunidades*, permite a ocorrência dos outros três, sendo estes mecanismos enunciados como: i) *os atributos de personalidade do próprio sujeito*; ii) *as características da família*; e iii) *as influências do contexto/meio*.

Conjugando todos estes conceitos, uns diluem-se nos outros, quando adequadamente desenvolvida esta capacidade, principalmente em contexto

de PP, considerando que esta fase dos estudos, segundo Oliveira (1992, p.20), tem como principal objetivo “o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” e a finalidade última a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos, é necessário, fazer deste um momento em que os supervisandos/futuros professores adquirem ferramentas úteis para a sua ação diária, para que possam continuar a ascender a níveis de desenvolvimento psicológico cada vez mais elevados.

Cabe, então, ao supervisor/professor cooperante, em contexto de supervisão, acompanhar, orientar e “criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do formando, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento” (Oliveira, 1992, p.20), assente numa triangulação relacional - supervisor, supervisando e professor cooperante, alicerçando o seu trabalho numa perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, permitindo compreender como se constrói conhecimento, pessoalidade e profissionalidade dos sujeitos intervenientes, na multiplicidade de contextos existentes.

Consideremos, assim, o processo de supervisão como um processo de resolução de problemas, através de estratégias psicopedagógicas e técnico-didáticas adequadas, num clima afetivo-relacional favorável à sua resolução, em que cada um dos intervenientes tem a sua função e o dever de a melhorar.

Ao supervisando compete fazer uma autoscopia do seu próprio desempenho, “observar-se a si mesmo, rever o seu próprio trabalho, confrontar-se com ele de modo a tomar consciência de si, da situação e de si próprio em situação, tendo em vista melhorar a sua atitude, o seu comportamento” (Amado, 1994, p.344), aprender como usar para esse efeito o seu “self”.

Ao supervisor e ao professor cooperante compete examinar os dados que recolhem da ação do supervisando para, em conjunto os analisarem e interpretar, e ainda, aos outros colegas de grupo, também supervisandos, compete emitirem a sua opinião sobre aquilo que observaram.

O estudo foi desenvolvido com base: no modelo de desenvolvimento humano que, segundo Loevinger (1985), é característico do desenvolvimento psi-

cológico ao longo da vida, em termos do processo de estruturação da personalidade, assume o desenvolvimento do ego como um processo, dinâmico e modificador, que se desenvolve no sentido da diferenciação e da complexidade, de acordo com uma sequência de estádios que lhe é característica e que “corresponde a uma unidade indivisível cujas funções e organização não são qualquer coisa que o ego faz mas que o ego é” (Simões & Ralha-Simões, 1990, p.184), sendo este um modelo consistente para fundamentar o desenvolvimento psicológico do supervisando.

Por seu turno, o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) aceita que o ambiente influencia o desenvolvimento humano e é por ele também influenciado, interferindo na construção do conhecimento e na tomada de decisões que se efetuam em contextos formativos, permitindo ainda “operacionalizar e compreender as dinâmicas sociais operantes no contexto de supervisão” (Alarcão & Sá-Chaves, 1994, p.204).

No que respeita ao modelo das dimensões de competência educativa de Zimpher e Howey (1987), esta é considerada como a capacidade potencial de um sujeito para proporcionar certos desempenhos que conduzam a resultados eficazes; esta competência é pluridimensional e poderá ser repartida por quatro dimensões: *técnica* (organização de todas as questões de caráter curricular, do processo educativo e com as contingências que lhe são inerentes), *clínica* (capacidade de raciocinar perante um problema que lhe surge, de forma inesperada, tomando decisões adequadas a cada momento e estabelecendo uma relação dialética entre o que aprendeu na teoria e o que deverá desenvolver na prática), *crítica* (capacidade do professor atuar como agente de mudança, enquanto alguém dotado de consciência social e espírito crítico) e *pessoal* (caraterísticas pessoais do professor, sua forma de trabalhar e lidar com os alunos, promovendo neles o seu desenvolvimento, sem descurar o seu próprio desenvolvimento).

Objetivos e questões de pesquisa

Apesar da pertinência dos temas e de se continuar a investigar nestas áreas, o certo é que não se tem produzido nada idêntico a este estudo, uma vez que nele se cruzaram informações recolhidas através de vários instrumentos e diferentes modelos.

O estudo que aqui se apresenta tinha como objetivos gerais: Identificar até que ponto a resiliência é um aspeto a considerar na relação formativa que se estabelece entre os professores cooperantes que acompanham a PP e os supervisandos/futuros professores do 1º Ciclo; Tentar saber se o clima de supervisão estabelecido entre professor cooperante e supervisando se relaciona ou não com o desenvolvimento da resiliência; Perceber se as relações estabelecidas em contexto de supervisão da PP, entre professor cooperante e supervisando, influenciam ou não o desenvolvimento da resiliência.

Como objetivos específicos definiram-se:

- Caracterizar as particularidades pessoais e interpessoais do ponto de vista do professor cooperante e do supervisando, em contexto de PP;
- Perceber quais os aspetos das dimensões pessoal e interpessoal, manifestadas em contexto de supervisão, que podem ser relacionados com a resiliência;
- Evidenciar estratégias que, no contexto de supervisão, se propõem contribuir para o desenvolvimento da resiliência;
- Saber se entre professor cooperante/supervisando se cria ou não um clima propício ao desenvolvimento da resiliência;
- Compreender até que ponto o facto de os professores cooperantes serem mais ou menos resilientes contribui ou não para o desenvolvimento da resiliência por parte dos supervisandos.

De modo a corresponder aos objetivos estabelecidos foram delineadas três questões de pesquisa:

- Será que o nível de resiliência dos professores cooperantes mais resilientes tende a relacionar-se com um determinado clima de supervisão que este professor acaba por implementar?
- Será que esse clima está de algum modo ligado com o nível de resiliência dos supervisandos, em situação de PP?
- Será que professores cooperantes mais resilientes tendem a implementar estratégias de resiliência nos seus supervisandos, em situação de PP?

Questões Metodológicas

Optou-se pelo estudo de caso, na forma multi-caso, seguindo o modelo de Yin (1984), em que o

estudo de caso tem como objeto principal um fenómeno contemporâneo situado num contexto real.

O estudo foi aplicado a um grupo de vinte supervisandos, do 4º ano - Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, da Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação, cuja PP decorreu em escolas do Concelho de Faro, no ano letivo de 2005/06, bem como ao grupo de sete professores cooperantes que acompanharam essas práticas, em contexto sala de aula. Os supervisandos estavam organizados por grupos de trabalho o que facilita, quase sempre, o desempenho de cada um em contexto sala de aula, pois faz com que se sintam mais apoiados e motivados para o trabalho, estavam quatro grupos de supervisandos (12) - quatro professoras cooperantes numa escola onde decorria a PP e três grupos de supervisandos (8) - três professoras cooperantes na outra. Foi selecionado este grupo de 4º ano por ser um grupo de risco, encontrando-se no ano de transição de alunos para professores, ou seja, no ano em que, supostamente, já deveriam estar preparados para exercerem a tarefa sozinhos, na sua própria sala, pois já efetuaram todo o seu percurso académico.

Após a escolha do universo de estudo adotaram-se todos os procedimentos inerentes à sua prossecução, como os pedidos de autorização, a aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados e análise dos mesmos. A fim de proteger a identidade dos sujeitos optou-se por lhes atribuir uma codificação diferenciada, assumindo que os supervisandos seriam representados pela letra A e os professores cooperantes pela letra C seguidas de um número sequencial (A 1, A 2, ...; C 1, C 2, ...).

Instrumentos

Escolheram-se como instrumentos de recolha de dados os seguintes:

- A **entrevista semi-estruturada**, tendo sido elaborados dois guiões, com a sua estrutura concebida a partir do modelo de Estrela (1984), um para realizar aos professores cooperantes e outro aos supervisandos. O dos professores cooperantes foi construído com seis blocos: A – *Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado*; B – *Conhecimento do professor cooperante*; C – *Conhecimento da situação de supervisão do professor cooperante e dos supervisandos*; D – *Clima estabelecido e orientações relacionais*; E – *Perceção da resiliência e das orien-*

tações educativas dadas pelo professor cooperante; F – Recolha de elementos de carácter complementar. O dos supervisandos foi construído com cinco blocos: A – *Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado*; B – *Conhecimento da situação de supervisão do supervisando*; C – *Clima estabelecido e orientações relacionais*; D – *Percepção da resiliência e das orientações educativas dadas pelo supervisor*; E – *Recolha de elementos de carácter complementar*. Em ambos, os blocos apesar de diferentes sucedem-se de forma gradual, num aprofundamento da problemática, exigindo aos entrevistados uma reflexão e uma exposição sobre as suas representações acerca da situação de supervisão da PP. Para o seu tratamento utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, seguindo os procedimentos típicos: Elaboração e leitura de protocolos; Elisão das questões colocadas e dos segmentos do discurso que se distanciavam dos objetivos; Construção de grelhas de categorização (categorias, subcategorias e dimensões) para professores cooperantes e supervisandos; Pré-categorização do *corpus* da informação, com a divisão em unidades de sentido, separando a informação em unidades semânticas diferentes; Categorização das unidades de sentido; Elaboração das sínteses das entrevistas.

- **A Escala de Avaliação da Competência Educativa** (EACE), adaptada de Zimpher e Howey (1987), na qual os supervisandos efetuaram a auto-apreciação da sua competência e os professores cooperantes a sua hetero-apreciação relativamente aos supervisandos. Este instrumento consistiu na apresentação de dezasseis frases – que constituem quatro grupos de quatro afirmações correspondentes, respetivamente, aos níveis de *competência técnica, clínica, crítica e pessoal* – que os sujeitos tinham de classificar, numa escala adaptada de Likert (1967), pontuada de 1 a 6, conforme a legenda destacada no início do mesmo. Para além de preencher estes aspetos os sujeitos tinham ainda, no final do instrumento, de escolher seis das afirmações que, no seu entender, melhor caracterizam um “professor ideal”.

- **A Prova de avaliação dos níveis de resiliência**, instrumento construído para este estudo que teve em conta os referenciais teóricos que revelam algumas das características das pessoas resilientes e os domínios em que a formação de personalidades resilientes parece assentar, como a autoestima, a autoeficácia, a capacidade de decisão... enfim, o ser,

o tornar-se, o ter, o estar..., procurando, assim, integrar alguns dos aspetos que estão envolvidos na construção da resiliência, para que, desta forma, possamos evidenciar na comparação entre os sujeitos os diferentes níveis de resiliência. A prova que foi aplicada consta de um conjunto de afirmações que, de acordo com Ralha-Simões, Muge e Matos (2006), as quais se encontram organizadas em duas dimensões e três componentes cada, a interpessoal (relação, autossatisfação, compromisso) e a pessoal (causalidade, desafio, decisão). Na prova que se apresentou aos sujeitos, professores cooperantes e supervisandos, era-lhes pedido que classificassem as frases expostas, de acordo com a legenda (1-*Discordo*, 2-*Não Sei*, 3-*Concordo*). Cada uma das frases apresentadas corresponde a um de dois pólos distintos, o positivo e o negativo, e são representativas das dimensões referenciadas. O tratamento desta prova foi efetuado seguindo a regra de proporcionalidade dos itens (resposta no número 2-pontuação 0, resposta dada de acordo com a que se pretendia-pontuação 1, resposta errada-pontuação -1). Posteriormente os valores foram somados por dimensão e na totalidade, chegando assim ao nível de resiliência dos inquiridos. Esta cotação serviu para distinguir os três supervisandos mais resilientes e os três que apresentavam menor valor de resiliência, aos quais posteriormente foi efetuada uma entrevista. No final foram, ainda, cruzados, os dados relativos a esta prova, os dos supervisandos com os dos professores cooperantes, para verificar se o nível de resiliência dos últimos interfere ou não no nível de resiliência dos primeiros.

- **A Prova de completamento de frases relativas à resiliência** construída considerando “a resiliência do jovem adulto, para além de uma capacidade, talvez como um núcleo de desenvolvimento, como uma estrutura (compósita) complexa e dinâmica avaliada a três dimensões (desafio, compromisso e controlo) e expressa/refletida eficazmente em três campos (*Eu Tenho, Eu Sou e Eu Posso*)” (Albuquerque, 2005: 131). Estes três campos, as chamadas fontes de resiliência, foram as palavras iniciais que se apresentaram aos sujeitos para completar, as quais deveriam ter três frases cada. Esta prova de completação tem um carácter muito pessoal, uma vez que se centra na autopercepção da personalidade do sujeito inquirido. A avaliação desta prova ocorreu através

da análise qualitativa de conteúdo, tendo sido posteriormente efetuadas comparações entre os diferentes sujeitos do estudo.

- A **Prova de avaliação do desenvolvimento do ego (SCT – PIPA)** adaptação do “Sentence Completion Test - SCT” que serve para avaliação do nível desenvolvimento do *ego* dos indivíduos. Foram utilizados 10 itens – “SCT – PIPA – Pessoalidade e Interpessoalidade nas Profissões de Ajuda”, dos 36 que fazem parte desta prova, selecionados, da forma 9-62, cinco representativos da dimensão pessoal, três da dimensão interpessoal e dois da dimensão atitude, sendo as frases escolhidas as que mais se coadunam com os aspetos relacionados com a investigação em curso. Este instrumento serviu para averiguar a forma como os sujeitos controlam os seus impulsos, o nível de desenvolvimento moral, o estilo de relacionamento interpessoal e a sua complexidade cognitiva. Estas frases foram, posteriormente, corrigidas de acordo com a forma descrita no manual com instruções relativas à administração e à correção das respostas, que é usualmente feita em termos clínicos e psicométricos.

Na aplicação dos instrumentos primeiro foram apresentadas as provas de avaliação do nível de resiliência e a escala de avaliação da competência educativa ao grupo de supervisandos e aos professores cooperantes e só depois se efetuaram as entrevistas, primeiro aos professores cooperantes e depois ao grupo de seis supervisandos, três que se apresentaram nas provas efetuadas como os mais resilientes e três os menos resilientes.

Resultados

Os resultados foram obtidos num grupo de professores cooperantes, constituído por sete elementos, todos do género feminino, com idades compreendidas entre os 29 e 51 anos, e de vinte supervisandos, na faixa etária entre os 21 e os 46 anos, sendo 85% do género feminino.

No âmbito deste estudo, e sendo a nossa informação muito escassa sobre o assunto, sentimos necessidade de aprofundar quais as representações dos professores cooperantes face à situação de supervisão dos supervisandos, que se encontram em PP, e de conhecer o reflexo destas no desenvolvimento da resiliência. Após a recolha da informação, procedemos a uma análise crítica dos dados em 3 relatórios: Relatório 1 - *dados recolhidos através das*

entrevistas; Relatório 2 - *análise crítica dos dados recolhidos com as provas e a escala*; Relatório 3 - *comparação entre os dois relatórios anteriores*, concluindo com as considerações como forma de responder às nossas questões de pesquisa e que aqui se apresentam.

Com este estudo concluímos que nem sempre os orientadores/professores cooperantes estimulam nos seus supervisandos o desenvolvimento de características e capacidades de resiliência, como a autoestima e o autoconceito, pelo contrário, eles sentem-se sozinhos, sem orientação ou acompanhamento, inseguros e ansiosos com as situações que vão enfrentando durante a prática, uma vez que as competências educativas, como a clínica e até mesmo a técnica, não são trabalhadas, carecem de incentivo, de explicitação de métodos de trabalho e de prestação de ajuda nos momentos mais difíceis.

Podemos pensar que tal falha se deve à falta de formação das professoras cooperantes para a tarefa que desempenham, revelando fragilidades na instituição formadora que não orienta o percurso profissional dos seus supervisandos da melhor forma, seja na escolha dos professores cooperantes, seja no apoio que lhes presta durante a PP. Esta imperfeição também se revela na ausência de apoio por parte do supervisor da instituição aos supervisandos, que deixam bem explícito que os momentos em que o supervisor está na prática são curtos e pouco eficazes, este não está disponível para reuniões de reflexão a três (cooperante ↔ supervisando ↔ supervisor) levando a que não se desenvolva a introspeção e até mesmo a interação, capacidades preciosas para o desenvolvimento da resiliência.

No que respeita a situações positivas, podemos referir que há supervisandos (A19 e A20) que se sentem apoiados, orientados e que mantêm relações interpessoais que estimulam o seu bom desempenho, a sua professora cooperante (C2) é uma pessoa muito empenhada na tarefa, que se dedica e os orienta convenientemente, que efetua um bom trabalho a nível da formação da autoestima, bem como do desenvolvimento da personalidade, podendo esta positividade resultar dos anos de experiência que a mesma tem nesta tarefa, do seu alto nível de desenvolvimento do ego e de resiliência de ambos os lados. Todos estes fatores contribuem para a implementação de um adequado do clima de

supervisão mostrando-se a cooperante sempre presente, disponível e encorajadora, ou seja, incrementadora de capacidades de resiliência.

Na verdade, este é o único grupo de supervisandos que apresenta um nível de resiliência superior aos restantes e um nível de desenvolvimento do *ego* inferior ao da sua professora cooperante. Assim sendo, podemos supor que um elevado nível de resiliência, bem como um nível superior de desenvolvimento do *ego* se encontram associados à capacidade de implementar um clima de supervisão reflexivo, assim como de estabelecer relações supervisivas empáticas, as quais se consubstanciam num processo de formação mais equilibrado em que os conhecimentos teóricos e práticos surgem integrados, propiciando, além disso uma maior resiliência por parte de todos os intervenientes.

Nos grupos em que as cooperantes apresentam um nível de resiliência mais baixo, bem como um nível de desenvolvimento do *ego* inferior ao dos seus supervisandos (grupo 1, supervisandos A1 e A2, e grupo 6, supervisandas A15, A16 e A17, das cooperantes C3 e C6, respetivamente), os dados recolhidos apontam para a instalação de clima de supervisão mais rígido e menos confiável, com relações interpessoais deficitárias, seja no contexto de prática, seja fora dele.

Apesar dos supervisandos do primeiro grupo mencionado não terem sido entrevistados, a cooperante refere, repetidamente, que não conseguiu relacionar-se com um dos seus supervisandos (A2) e notou vários problemas no desempenho do outro (A1), situação de discórdia manifestada nas auto-avaliações positivas, contrastantes com uma heteroavaliação, pela cooperante, da competência educativa da supervisanda A2 baixa (apenas 31,2% contra 78,1% do seu colega de grupo A1) deixando assim transparecer que as várias dimensões de competência não tem vindo a ser trabalhadas no estágio pedagógico.

Nesta situação é fácil perceber que as relações interpessoais interferem, diretamente, no desempenho dos supervisandos, bem como no processo de supervisão estabelecido. Esta lacuna nas relações interpessoais torna-se mais notória, no caso do grupo 5 (supervisandas A12, A13 e A14, cooperante C5), referindo a cooperante lacunas das supervisandas a nível do desempenho em contexto sala de aula, bem como falta de disponibilidade, situações que a

levam a preconizar um clima de supervisão mais diretivo.

Podemos então afirmar que, das quatro dimensões fundamentais apresentadas por Zimpher e Howey (1987), no primeiro grupo (A1 e A2) a menos desenvolvida é a dimensão pessoal uma vez que a sua professora cooperante (C3) não estabeleceu uma relação empática e não mantém boas relações interpessoais; no segundo grupo (A3, A4 e A5) acontece o mesmo com a dimensão técnica devido às falhas apresentadas no desempenho das supervisandas.

Tentando responder às nossas questões de pesquisa, podemos referir que o nível de resiliência mais elevado nas professoras cooperantes parece levá-las a encarem a sua tarefa de professoras e de cooperantes com uma atitude mais crítica, mais reflexiva e mais dinâmica, ou seja, com uma atitude capaz de vencer todos os problemas e todas as dificuldades, tornando-as cada vez mais fortes face aos mesmos, mais resilientes, o que as induz a promover nos seus supervisandos o mesmo tipo de atitudes e capacidades. São eles que afirmam que a cooperante “preocupa-se muito com as nossas dificuldades, o que é que nós sentimos, o que é que devíamos fazer (...)” (A18: 14), ou seja, “(...) ajuda-nos muito, motiva-nos muito, na profissão, (...)” (A20: 47).

Podemos ainda afirmar, pelas conclusões deste estudo, que o nível de resiliência não se relaciona proporcionalmente com o nível de desenvolvimento do *ego*, na medida em que este último atinge uma certa homogeneidade que não se verifica no primeiro, até porque, os supervisandos (A6 e A16) que apresentam estádios de desenvolvimento do *ego* superiores revelam níveis de resiliência relativamente baixos (- 8). A não relação entre os dois níveis de desenvolvimento pessoal (nível do *ego* e de resiliência) afeta diretamente duas das principais características de pessoas resilientes, a autoestima e o autoconceito, situação que se confirma pela diferença apresentada entre a heteroavaliação e a autoavaliação dos supervisandos no que respeita à manifestação de competência educativa.

Destaca-se também como conclusão deste estudo, a elevação das capacidades profissionais face às intelectuais, relacionais, das necessidades de realização e mesmo dos recursos externos, levando-nos então a afirmar que, apesar de todas as dificuldades apresentadas, tanto as professoras como os supervi-

sandos demonstram entusiasmo, motivação e boa vontade em continuar a exercer a sua tarefa, deixando transparecer até uma certa esperança em que a situação se altere no futuro.

Pelos dados da entrevista podemos depreender que as relações estabelecidas entre o supervisor e o professor cooperante, em contexto de PP, são empáticas, do ponto de vista das cooperantes, embora menos positivas do ponto de vista dos supervisando, porém, estas relações são inexistentes fora do contexto de prática. Neste aspeto apenas se destaca um dos grupos (o 7, da cooperante C2) em que os dois supervisandos entrevistados (A19 e A20) mencionam que é uma relação de amizade em ambos os contextos.

No que refere às relações estabelecidas com o supervisor da instituição, em contexto de prática, os dois grupos de intervenientes referem que são positivas, cordiais e de apoio, sendo o clima estabelecido em contexto de supervisão também positivo por parte do supervisor, dando lugar a uma homogeneidade nas opiniões de supervisandos e das cooperantes. Podemos então considerar que, apesar do tempo e do apoio prestado por parte da instituição formadora, na pessoa do supervisor, serem poucos, são muito positivos, revelando-se, em certas situações, cruciais para o bom desempenho dos supervisandos e para o seu correto desenvolvimento profissional.

Quando nos reportamos ao clima preconizado pelo professor cooperante as opiniões divergem; as professoras cooperantes mencionam que é um clima de ajuda, orientação e empatia; os supervisandos, na maioria, mencionam que é um pouco inseguro, constrangido e sem apoio, tornando-se este aspeto um fator de risco, uma adversidade no decorrer do percurso formativo do supervisando.

Os aspetos das dimensões pessoal e interpessoal manifestados em contexto de supervisão que podem estar relacionados com a resiliência, foram referidos pelas professoras cooperantes como sendo as suas formas de atuação, a operam como fator de proteção, na medida em que os supervisandos evoluem na sua aprendizagem e no seu desempenho, através da troca de experiências e do seu apoio e orientação;.

Já na opinião dos supervisandos a proteção fornecida pelas cooperantes está relacionada com as

oportunidades que estas lhes concedem no que toca à liberdade de planificação, de atuação e também às oportunidades criadas na constatação da realidade da sua profissão, como assistir a reuniões, entre outros aspetos mais administrativos, apenas mencionados por um grupo restrito; a sua opinião relativamente aos supervisores vai no sentido do apoio prestado, do aconselhamento, da segurança e da ajuda que lhes presta para o seu crescimento profissional. Estes aspetos contribuem para que os supervisandos se vão apercebendo da realidade no seu todo, passando por experiências diversificadas e sendo conduzidos na procura de soluções para as situações difíceis com que se vão deparando no dia a dia, em suma, que se vão desenvolvendo no que concerne à sua competência pedagógica.

As dificuldades mantidas nas relações interpessoais, bem como o grau de exigência e o dinamismo imposto, foram considerados, pelas professoras cooperantes, fatores de risco para os supervisandos. Estes, por sua vez, referem a falta de apoio, de cooperação e de incentivo; em relação ao supervisor mencionam a pressão que este exerce com a sua presença que os faz sentirem-se inseguros e nervosos. Estes contribuem para baixar a autoestima, a confiança e a motivação, contrariamente aos aspetos anteriores, levando-os a desempenhos menos conseguidos.

Conclusão

Após análise do estudo efetuado, e apesar de não se notar a aplicação de tais factos nos dados recolhidos, podemos levantar novas questões em contexto de supervisão: será que as estratégias que podem contribuir para o desenvolvimento da resiliência residem no apoio incondicional ao supervisando, por parte do supervisor e do professor cooperante, mediante a motivação através do *feedback* positivo, a estimulação da auto-estima e do autoconceito, a promoção da iniciativa, do espírito crítico e da reflexão e entreajuda, na e sobre a sua ação, tudo isto envolto num clima de supervisão afável e empático?

De facto, nestes grupos, entre professor cooperante/supervisando não se cria um enquadramento propício ao desenvolvimento da resiliência, na medida em que as relações, o clima e as estratégias usadas durante a formação, segundo o ponto de vista dos supervisandos, não são as mais motivadoras.

Sendo os supervisandos os principais interessados em que o seu desenvolvimento ocorra de modo integral, não será positivo analisar as suas afirmações que apontam várias falhas neste processo? É preciso diversificar mais as áreas de incidência durante o trabalho em PP por parte dos professores cooperantes, os quais não se deverão focar só na questão académica, até porque, como refere Castro (2001, p.119) “entre os saberes necessários à prática docente, inclui-se o fortalecimento da sua capacidade de resiliência que (...) não deve ser desconhecida nem estar ausente dos processos de formação”.

Será pois aconselhável que as instituições de formação revejam as suas práticas e os processos formativos, nomeadamente do curso de professores do 1º Ciclo, uma vez que estes serão os profissionais do agora a preparar os cidadãos do amanhã. O acompanhamento efetuado durante o estágio pedagógico e o desenvolvimento de capacidades de resi-

liência deverão ser fatores preponderantes na estruturação curricular do curso, pois, “num mundo atual, em que desafios e dificuldades se apresentam a cada dia para os seres humanos, em que a competição e a busca por espaços profissionais e pessoais se torna mais acirrada, em que as expectativas externas chocam com as possibilidades reais de realização do sujeito” (Placco, 2001, p.7) os supervisandos precisam de se preparar e de serem preparados para o futuro, não só no aspeto profissional, como no pessoal, relacional, psicológico e até mesmo social.

Precisam de ser orientados no desenvolvimento de capacidades e de relações que facilitem a sua correta adaptação à sociedade em constante mutação, a fim de reagirem com flexibilidade aos problemas, respondendo de forma mais consistente aos desafios e às dificuldades, mantendo a autoconfiança, a autoestima, a autoproteção e o autoconceito em alta, sendo resilientes (Placco, 2001).

Bibliografia

- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação* (pp.200-232). Contributos dos colóquios CIDInE. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Albuquerque, A.M. (2005). *Resiliência: contributos para a sua conceptualização e medida*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese de Doutoramento)
- Amado, M. A. (1994). A autoscopia em supervisão: uma estratégia de reflexão e consciencialização dos professores para a sua prática lectiva. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE* (pp.341-358). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Castro, M.A.C.D. (2001). Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para actuar e conviver num mundo em transformação. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação*. (pp.115-126). São Paulo: Cortez Editora.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague, Bernard Van Lear Foundation Early Childhood Development: Practice and Reflections. Number 8.
- Likert, R. (1967). *The human organization: its management and value*. New York: MacGraw-Hill.
- Loevinger, J. (1985). Ego development and the structure of personality. *Development Review*. 3, 339-350.
- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. In J. Tavares (Org.), *Supervisão e formação de professores* (pp.13-22). Aveiro: Cadernos CIDInE.
- Pereira, A.M.S. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação* (pp.77-94). São Paulo: Cortez Editora.
- Placco, V.M.N.S. (2001). Prefácio. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação* (pp. 7-11).. São Paulo: Cortez Editora.
- Ralha-Simões, H.; Muge, M.T.; Matos, F.A. (2006). *Desenvolvimento pessoal e profissões de ajuda*. VI Simpósio Nacional de Investigação em Educação. Évora: Universidade de Évora. (disponível em www.snip.vi.com).
- Simões, C. & Ralha-Simões, H. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares & A. Moreira (Ed), *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão* (pp. 179-203). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Yin, K. (1984). *Case study research: Design and methods*. USA. Library of Congress.
- Zimpher, N. L. & Howey, K. R. (1987). Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of curriculum and Supervision*. 2, 101-127.

CLÁSSICOS DA HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS

OMNIA 10(2) pp. 61-62

*Pierre Paul Broca (1824-1880)*¹

PERDA DE FALA, AMOLECIMENTO E DESTRUIÇÃO CRÓNICA PARCIAL DO LOBO ANTERIOR ESQUERDO DO CÉREBRO²

O Sr. Broca, por ocasião do seu presente relatório oral, apresentou-nos os dados relativos ao cérebro de um homem de cinquenta e um anos assistido no hospital de Bicêtre, onde viria a falecer, o qual tinha perdido o uso da fala durante vinte e um anos. Uma vez que o cérebro deste indivíduo se encontra depositado no Museu de Dupuytren, e o relatório da observação completa efetuada relativamente a este caso vai ser publicada no *Bulletin of the Anatomical Society*, limitar-nos-emos a fornecer aqui um breve resumo dos factos principais, bastante semelhantes a alguns abordados pelo Sr. Auburtin na última reunião [da Sociedade Antropológica].

¹ *Pierre Paul Broca* foi um cirurgião e antropólogo francês que nasceu em 1824 em Sant-Foy-la-Grande, tendo vindo a falecer em Paris no ano de 1880. Estudou medicina na Universidade de Paris - especializando-se em muitas áreas, como anatomia e histologia - onde foi professor de patologia clínica, um investigador notável e autor de numerosas obras, muitas das quais sobre o cérebro. Entre outras atividades em que esteve envolvido, como a assistência médica aos pobres, foi pioneiro no domínio da antropologia física. Fundou a Sociedade de Antropologia de Paris, em 1859, a *Revue d'Anthropologie* em 1872, e a Escola de Antropologia, em Paris, em 1876. No final da vida, foi membro da Academia Francesa de Ciências.

² Este artigo, aqui traduzido para a língua portuguesa, foi publicado pela primeira vez em 1861 no vol. 2 no *Bulletin de la Société Anthropologique* (pp.235-238) com o título de *Perte de la parole, ramollissement chronique et destruction partielle du lobe antérieur gauche du cerveau*. Foi divulgado, em francês e em inglês, em janeiro de 2002 por Christopher D. Green (da York University, Toronto, Ontário – Canadá) em *Classics in the History of Psychology - An internet Resource* (ISSN 1492-3713), encontrando-se disponível em: <https://psychclassics.yorku.ca/Broca/perte.htm>.

Quando, há vinte e um anos, o referido paciente foi internado em Bicêtre, tinha perdido recentemente o uso da fala; só conseguindo pronunciar uma única sílaba que, em geral, repetia duas vezes seguidas; a qualquer pergunta que lhe era feita respondia invariavelmente *tan, tan*, associando-lhe gestos expressivos muito variados. Por esse motivo, em todo o hospício, era conhecido apenas pelo nome de Tan.

No momento de sua admissão, Tan era perfeitamente capaz e inteligente. Ao fim de dez anos, começou a perder os movimentos do braço direito, tendo-se a paralisia espalhado ao membro inferior do mesmo lado, pelo que, durante seis a sete anos, permaneceu continuamente na cama. Ao fim de algum tempo, apercebemo-nos que também a sua visão estava a enfraquecer. Além disso, aqueles que tinham um contato mais próximo com ele notaram que a sua inteligência havia diminuído muito nos últimos anos.

Em 12 de abril de 1861, foi transportado para a enfermaria cirúrgica do hospício por causa de uma inflamação gangrenosa imensa e generalizada (fleimão), que ocupava toda a extensão do membro inferior direito (o lado paralisado), desde o cotovelo até a nádega. Foi então que o Sr. Broca o viu pela primeira vez. Apresentou algumas dificuldades o estudo deste infeliz, que não era capaz de falar e que, estando paralisado da mão direita, também não conseguia igualmente escrever.

O estado da sua inteligência não pôde ser determinado com exatidão, mas havia indícios de que Tan entendia quase tudo que se lhe dizia. Sendo capaz de expressar as suas ideias ou os seus desejos apenas com os movimentos da sua mão esquerda, frequentemente fazia gestos incompreensíveis. As respostas numéricas foram as que conseguiu dar melhor, abrindo ou fechando os dedos o número de vezes correspondentes, de forma correta. Indicou, assim, por exemplo, sem se enganar, o tempo registado num cronómetro. Por outro lado, sabia exatamente há quantos anos estava em Bicêtre, etc.

No entanto, várias questões para as quais um homem de inteligência comum teria encontrado um meio de responder com gestos permaneceram sem

uma resposta inteligível; outras vezes, a sua resposta era clara, mas não se relacionava com a pergunta que lhe fora feita. Não há dúvida, portanto, de que a inteligência do paciente ficou profundamente afetada embora, certamente, mantivesse ainda mais do que a suficiente para poder falar.

O paciente faleceu em 17 de abril de 1861. Na autópsia, encontrámos a dura-máter espessada e vascularizada, revestida na sua face interior por uma espessa camada pseudomembranosa, estando a pia-máter espessada, opaca e aderente à pele nos lobos anteriores, especialmente no lobo esquerdo. O lobo frontal do hemisfério esquerdo encontrava-se amolecido na maior parte de sua extensão; no entanto, as circunvoluções do lóbulo orbital, embora atrofiadas, mantiveram sua forma; a maioria das outras circunvoluções frontais encontravam-se completamente destruídas. Resultou dessa destruição da substância cerebral, uma grande cavidade cheia de um fluido seroso, capaz de conter um ovo de galinha.

O amolecimento espalhou-se até à prega ascendente do lobo parietal, e desceu até à prega marginal do lobo temporal esfenoidal; finalmente, [espalhou-se] em profundidade à região da ínsula e do núcleo extraventricular do corpo estriado; é à lesão deste último órgão que devemos imputar a paralisia do movimento dos dois membros do lado direito. No entanto, basta dar uma vista de olhos neste artigo para constatar que a sede principal e a [primitiva] situação original do amolecimento se situa na parte média do lobo frontal do hemisfério esquerdo, pois é aí que encontramos as lesões mais extensas - as mais avançadas e as mais antigas.

O amolecimento progrediu muito lentamente para as partes adjacentes e durante um longo período, no decurso do qual a doença não afetou logo de imediato as circunvoluções do lobo frontal. Este período corresponde provavelmente aos onze anos que antecederam a paralisia do braço direito e durante os quais o paciente, tendo mantido íntegra a inteligência, não perdeu senão a fala.

Há, portanto, todos os motivos para acreditar que, no presente caso, a perda da fala pode ser imputada à lesão do lobo frontal.