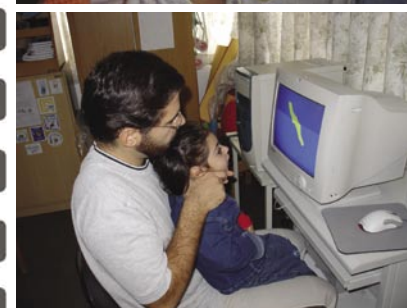


DIVERSIDADES



Região Autónoma da Madeira • Secretaria Regional de Educação • Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação
Direcção de Serviços de Formação e Adaptações Tecnológicas

**Acolher a
diferença para
melhorar a escola**



- 4 O Serviço Técnico de Apoio Psicopedagógico - **A descentralização dos serviços**
- 6 Os Centros de Apoio Psicopedagógico ao serviço das Comunidades Locais - **Da integração à inclusão**
- 8 A Diversidade de Problemáticas em Atendimento
- 9 As Equipas Multidisciplinares
- 16 O Atendimento Prestado
- 22 Perspectivas Futuras
- 24 Valorizar a ortografia no 1ºciclo do Ensino Básico - **Um estudo sobre práticas avaliativas da ortografia efectuado a professores do 1ºciclo do ensino básico**
- 32 Reconhecimento Cognitivo com Alunos Portadores de Altas Habilidades: **experiência no 1º e 2º ciclos de ensino**
- 37 Livro Recomendado
- 37 TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
- 38 Formação
- 39 Notícias

DIRECTORA – Cecília Berta Fernandes Pereira

REDACÇÃO – Serviços da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação

REVISÃO – Direcção de Serviços de Formação e Adaptações Tecnológicas

MORADA – Rua D. João nº 57

9054 – 510 Funchal

Telefone: 291 705 860

Fax: 291 705870

EMAIL – revistadiversidades@madeira-edu.pt

GRAFISMO E PAGINAÇÃO - Direcção de Serviços de Formação e Adaptações Tecnológicas

ISSN – 1646-1819

IMPRESSÃO – O Liberal

FOTOS – Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação



Cecília Pereira

Directora Regional de Educação
Especial e Reabilitação

A verdadeira inclusão só acontece na Escola quando esta se identifica e assume, na sua totalidade, a filosofia de uma Escola Para Todos, na qual o atendimento às necessidades educativas especiais e a diferenciação pedagógica se revelam como potenciadoras do saber estar, do saber ser e do saber fazer e ser criativo.

A construção de uma comunidade educativa – chamada a formar cidadãos capazes de participarem activamente numa sociedade plural e imprevisível – independentemente das suas condições e características, põe em marcha todas as medidas necessárias ao Sucesso Educativo de “cada um”.

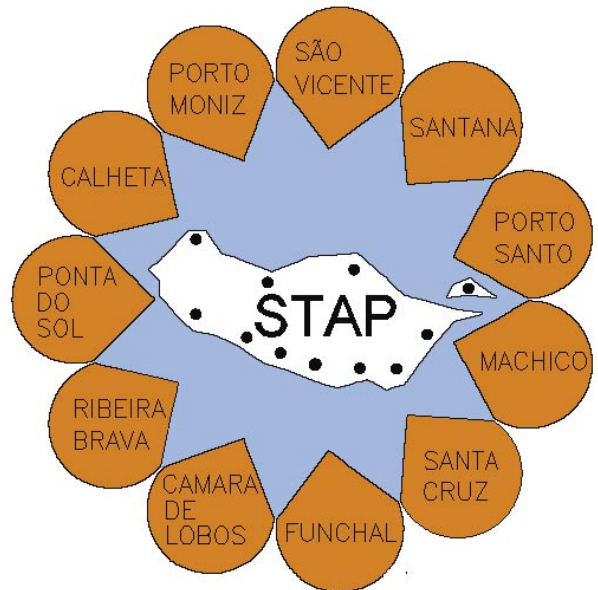
Nesta perspectiva de “Construção duma Escola Para Todos” os CAP’s assumem-se como parceiros indispensáveis em todo este processo, cabendo à escola o papel de acolher e redimensionar todos os recursos oriundos da transdisciplinaridade.

O Serviço Técnico de Apoio Psicopedagógico (STAP)

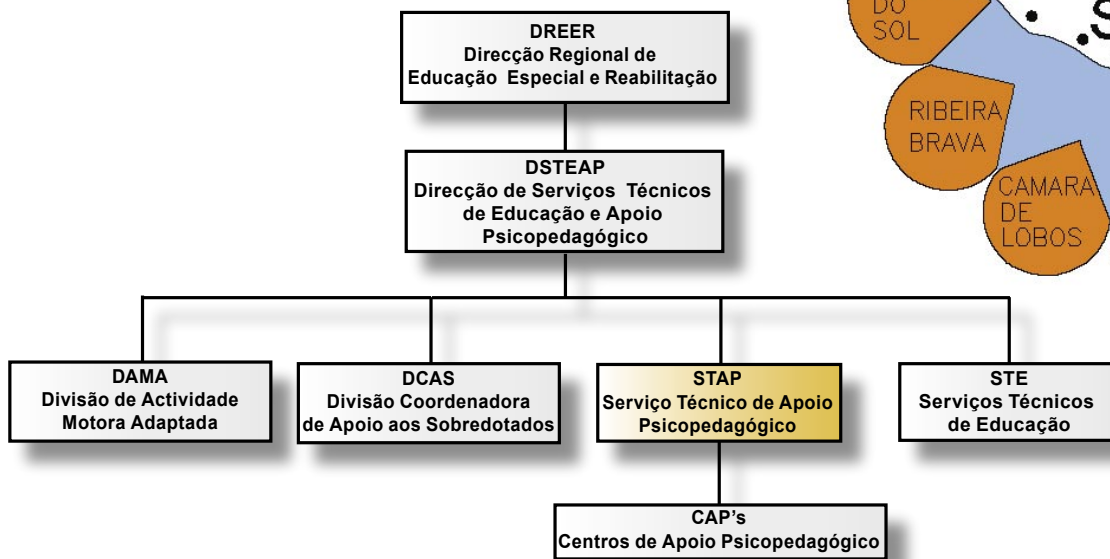
– A descentralização dos serviços

O Serviço Técnico de Apoio Psicopedagógico (STAP), funciona na dependência directa da Direcção de Serviços Técnicos de Educação e Apoio Psicopedagógico (DSTEAP) conforme o disposto na orgânica da DREER regulamentada pelo Decreto Regional nº 28/2001/M, de 20 de Outubro, alterado pelo Decreto Regulamentar Regional nº 16/2005/M.

Mapa de distribuição dos CAP's



Enquadramento do STAP na DREER



volver pelos CAP e respectiva articulação com os restantes serviços dependentes da DREER.

Aos CAP's é fixado o seguinte conjunto de atribuições gerais:

O Serviço Técnico de Apoio Psicopedagógico surge assim, no contexto de uma política de integração/inclusão com vista à descentralização e adaptação às necessidades locais. Deste modo, este Serviço é composto por Centros de Apoio Psicopedagógico de âmbito concelhio.

Assim, neste momento, com a abertura do CAP Funchal em Setembro de 2004, a Região conta com onze centros distribuídos pelos Concelhos da RAM.

Ao STAP é estabelecida a missão de coordenar todas as actividades, programas e projectos a desen

- Colaborar com as escolas de Ensino Regular, famílias e unidades de saúde pública no despiste, avaliação e respectivo encaminhamento de crianças e jovens portadores de deficiência e/ou outras necessidades educativas especiais;

- Participar na definição de estratégias e metodologias a desenvolver e utilizar com alunos cujas necessidades aconselhem intervenções específicas;

- Promover o acompanhamento social, psicológico e pedagógico às crianças e jovens definidos nas alíneas anteriores e respectivas famílias, quer em ambiente

escolar, quer em ambiente sócio familiar, nomeadamente, no âmbito da Intervenção Precoce.

A intervenção dos CAP's desenvolve-se de forma directa e indirecta junto de diversos destinatários: escola /família e comunidade, tendo em conta os objectivos traçados e consoante as necessidades apresentadas. Deste modo, a comunidade concelhia, seus recursos e serviços, nomeadamente, os estabelecimentos de Ensino Regular constitui, portanto a esfera de actuação dos CAP's.

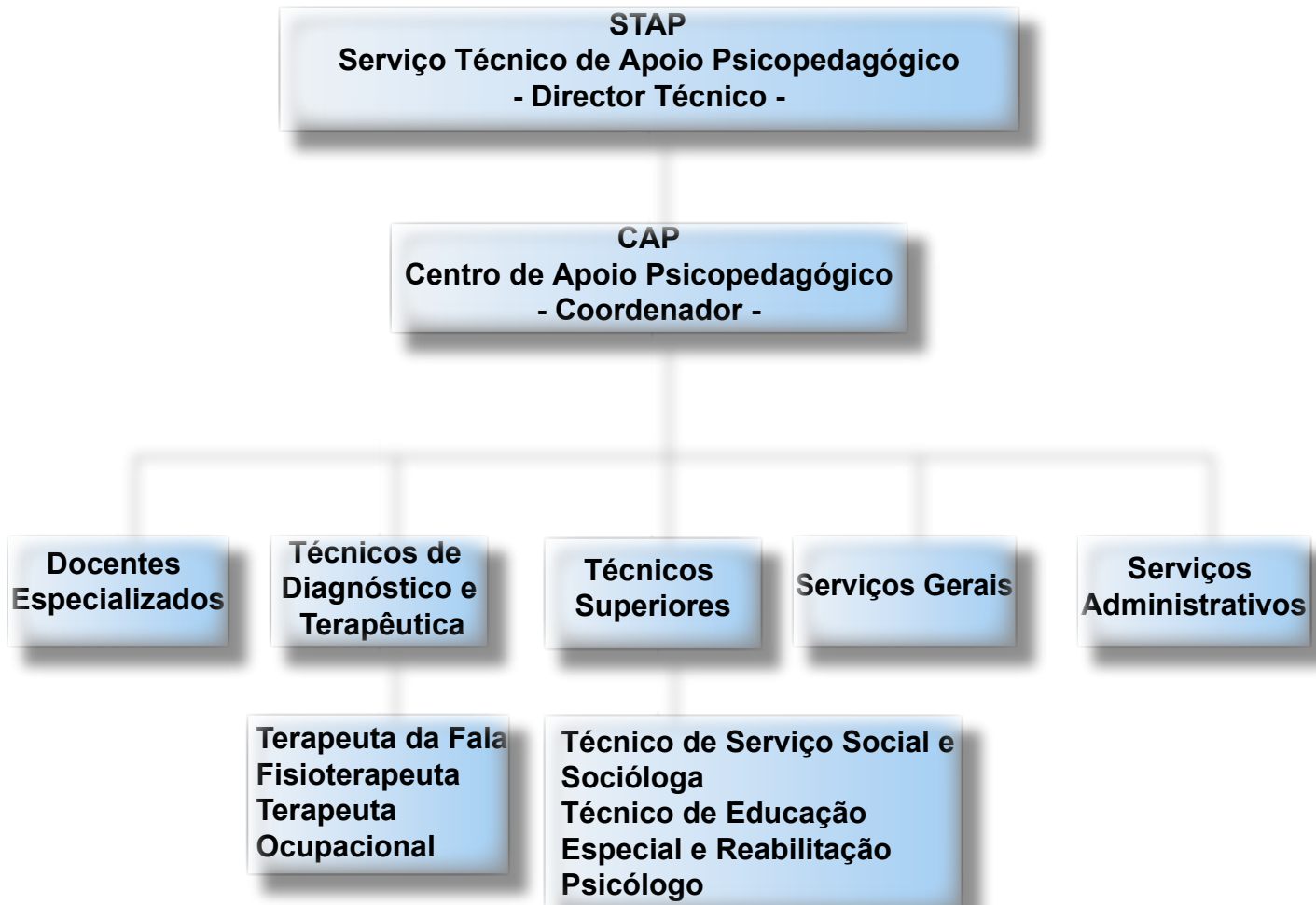
Para a concretização destes objectivos, os CAP's são formados por equipas multidisciplinares:

A dimensão destas equipas depende, quer da dimensão da comunidade local abrangida, quer ainda dos recursos humanos disponíveis na DREER. De referir que esta correspondência nem sempre perfaz o

quadro ideal. Com efeito, e apesar de se verificar um esforço contínuo na admissão dos técnicos necessários para fazer face a todas as necessidades, há a consciência de que ainda nos debatemos com a falta de alguns recursos humanos.

Tendo como grande meta a igualdade de oportunidades e um ensino de qualidade para todos os alunos, as equipas procuram com os diferentes parceiros educativos, proporcionar aos alunos com NEE o direito de aprender junto com os seus pares.

Constituição das Equipas



Os Centros de Apoio Psicopedagógico ao serviço das Comunidades Locais

DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

O valor da diversidade:

Eu preferiria que meus filhos frequentassem uma escola em que as diferenças fossem observadas, valorizadas e celebradas como coisas boas, como oportunidades para a aprendizagem. A pergunta com que tantos educadores estão preocupados é: “Quais são os limites da diversidade além dos quais a diversidade é aceitável?”...mas a pergunta que eu gostaria de ver formulada com mais frequência é: “Como podemos fazer um uso consciente e deliberado das diferenças de classe social, género, idade, capacidade, raça e interesse como recursos para a aprendizagem?”... As diferenças encerram grandes oportunidades para a aprendizagem. Elas oferecem um recurso livre, abundante e renovável. Eu gostaria de ver nossa compulsão para eliminar as diferenças substituída por um enfoque igualmente insistente em se fazer uso dessas diferenças para melhorar as escolas. O que é importante sobre as pessoas - e sobre as escolas - é o que é diferente, não o que é igual.

Robert Barth (1990)

A massificação escolar resultante da democratização do ensino abriu a Escola a uma população caracterizada por uma grande diversidade e heterogeneidade. Os primórdios da Integração caracterizam-se assim, pela necessidade da promoção não só da igualdade de oportunidades, de participação e de integração, mas também da responsabilização na construção de uma estrutura de suporte às mudanças que se impunham. Neste contexto, a Educação Especial surge como um conjunto de processos utilizados para responder às necessidades educativas que se apresentam, e tem como objectivo fundamental promover o desenvolvimento e a educação das crianças e jovens com deficiências ou incapacidades ajudando-as a viver como cidadãos válidos, autónomos e adaptados. Surge assim a integração das crianças e jovens com deficiência no sistema regular de ensino.

Mais tarde, passamos a falar de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A publicação do Warnock Report (1978) veio lançar um novo olhar sobre esta problemática, incluindo nesta

nomenclatura indivíduos com e sem deficiência, mas que apresentam dificuldades ao nível da aprendizagem, permitindo o alargamento e individualização das práticas pedagógicas, dando enfoque ao diagnóstico pedagógico (centrado mais nas necessidades da criança e no seu desenvolvimento e aprendizagem) em detrimento do diagnóstico clínico. Por outro lado, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) enuncia entre os seus princípios gerais que:

- “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura nos termos da Constituição da República” – O texto constitucional resultante da revisão da Constituição realizada em 1982 afirma no artigo 73º: “...O estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação realizada através da escola e de outros meios formativos contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”.

- “É da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.



Desta forma, podemos inferir que o discurso instituído pelo sistema educativo não é o da selecção ou da reprodução das situações sociais e económicas existentes mas sim o de uma opção pela igualdade de direitos e pela promoção de condições que propiciem essa igualdade.

O D.L. 319/91 de

11 de Agosto vem preencher uma lacuna legislativa no âmbito da Educação Especial, ao enunciar no texto introdutório a integração destas crianças no sistema regular de ensino; apontando claramente para a individualização do mesmo quando fala das adaptações curriculares (art. 5º), do apoio pedagógico acrescido (art. 10º) e da medida ensino especial (art. 11º). É com esta legislação que se tenta levar a Escola a olhar para os alunos com NEE, não como um problema, mas como um desafio à mudança.

Uma resposta inclusiva aos Jardins de Infância

A Intervenção Precoce prevê uma actuação centrada na família e de natureza comunitária, assente em programas individualizados, desenvolvidos nos contextos naturais de vida das crianças (Despacho Conjunto nº 891/99). Consideram-se contextos naturais aqueles que são natural ou normalmente frequentados por crianças sem problemas de desenvolvimento, nomeadamente, a família e creche ou Jardim-de-infância. Relativamente ao contexto creche/Jardim-de-infância, a prática da intervenção precoce desenvolvida numa perspectiva sistémica e ecológica defende a inclusão (Bailey & McWilliam, 1993).

Assim, a equipa técnica do Projecto de Intervenção Precoce do CAP Funchal definiu como um dos seus objectivos o desenvolvimento de práticas inclusivas e a formação dos diversos agentes educativos. No ano lectivo 2004/2005, a equipa centrou-se, sobretudo, na divulgação do Projecto e na formação dos profissionais, bem como na integração dos apoios no contexto da sala de actividades e integrados nas rotinas diárias das crianças.

Relativamente à formação dos profissionais, no Jardim-de-infância “D. Lívia Nosolini” foram desenvolvidas sessões semanais tendo como população alvo as técnicas auxiliares de Jardim-de-infância. Estas sessões seguiram uma metodologia activa/participativa baseada nos conhecimentos e experiências das participantes. Após o levantamento de expectativas e necessidades de formação das ajudantes, a equipa integrou as necessidades manifestadas nos conteúdos a abordar, colocando a ênfase na formação enquanto processo e criando espaços para a expressão das ajudantes.

Outra estratégia para a prossecução do desenvolvimento de práticas inclusivas e formação dos agentes educativos foi a organização de acções de formação às equipas do ensino regular. Após a aplicação do questionário das necessidades dos profissionais identificaram-se diversas necessidades de formação, nomeadamente, Trissomia 21, Perturbações do Espectro do Autismo e Problemas de Comportamento. A abordagem destas temáticas incidiu na caracterização das mesmas e na promoção de estratégias de intervenção adequadas.

Em 1990, em Jomtien – Tailândia, realiza-se a I Conferência Mundial sobre Educação Para todos, e em 1994, em Salamanca, realiza-se a Conferência Mundial da Unesco. Estas conferências situaram as questões dos direitos das crianças e jovens com NEE no contexto mais vasto dos Direitos do Homem, tanto no que diz respeito ao acesso, como à qualidade de ensino. A Declaração de Salamanca, subscrita por 92 países propõe um novo olhar sobre a educação dos alunos com NEE, preconizando uma escola inclusiva, ou seja, a criação de um sistema educacional que seja capaz de fazer frente às necessidades de todos os

alunos. Isto implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade onde em apoio mútuo se fomente o sucesso escolar a todos os alunos consoante as suas potencialidades.

Neste âmbito, os Centros de Apoio Psicopedagógico (CAP's) têm como modelo conceptual subjacente aos seus objectivos funcionais, o princípio da integração/inclusão.

Partindo do pressuposto de que o percurso dos alunos, inclusive os que têm NEE, deverão processar-se, sempre que possível na área de residência dos mesmos, os CAP's assumem um papel preponderante como centro de recursos educativos das escolas e da comunidade. Neste sentido, pretendem dar resposta a um dos direitos fundamentais de todas as crianças e jovens com NEE: (...) o direito a uma educação igual e de qualidade que observe as suas necessidades.” (Correia, 1997)

É este valor social da igualdade que suporta a prática do ensino inclusivo que, em última análise, decorre da mudança progressiva do paradigma da educação. Segundo Hahn (1989), de uma perspectiva das limitações funcionais, ainda enraizada nas práticas educacionais, e que preconiza a adaptação dos alunos menos bem sucedidos à Escola e aos seus currículos, tende-se a adoptar uma perspectiva dos grupos minoritários. Esta reivindica que as organizações e os ambientes educacionais sejam adaptados, melhorados e preparados para atender às necessidades **de todos os alunos**.

A adaptação e enriquecimento das escolas para atender com qualidade todos os seus alunos, implicam o desenvolvimento de ambientes educativos de alta qualidade, serviços especializados e serviços centrados nas famílias e contextos naturais de desenvolvimento. Neste sentido, os CAP's dirigem a sua acção para os diferentes contextos educativos que, de um modo directo ou indirecto, têm implicações no desenvolvimento de comunidades educativas inclusivas.

A DIVERSIDADE DE PROBLEMÁTICAS EM ATENDIMENTO

Segundo Correia (1993), o conceito de NEE aplica-se a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem, derivadas de factores orgânicos ou ambientais. Este conceito está relacionado com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam necessitar ao longo do seu desenvolvimento, otimizando o seu crescimento pessoal e social, considerando duas características:

- O seu carácter interactivo – as dificuldades de aprendizagem de um aluno dependem tanto das suas condições pessoais como das características do contexto em que este se desenvolve;

- A sua relatividade – as dificuldades de um aluno dependem das particularidades deste num dado momento e num determinado contexto.

Como referido anteriormente o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto responsabiliza a Escola Regular pela minimização dos problemas dos alunos, numa perspectiva de “escola para todos”. Propõe ainda um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada, de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com NEE deve processar-se num meio o menos restritivo possível. Neste momento, o conceito de NEE inclui, também, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

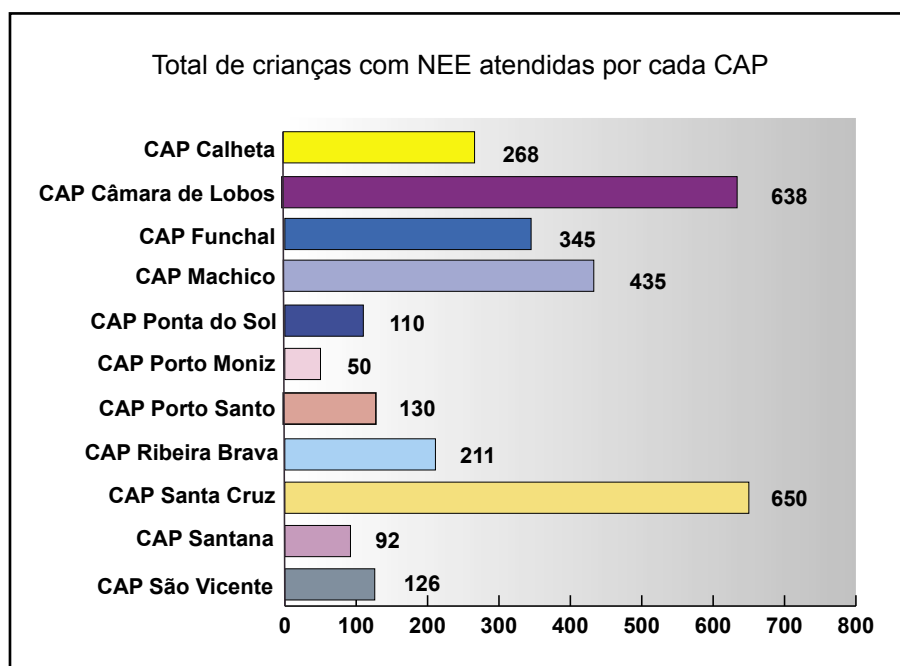
Falar hoje em população alvo, directamente ligada à Educação Especial e às Necessidades Educativas Especiais não é um tema fácil. A par das dificuldades apresentadas pelas escolas de Ensino Regular estão as questões diariamente colocadas pelos pais e por todos os outros educadores e técnicos envolvidos.

Para os docentes especializados e técnicos ao serviço da Educação Especial tem sido, muitas vezes, complicado gerir o enorme leque de casos apresentados

pelos escolas.

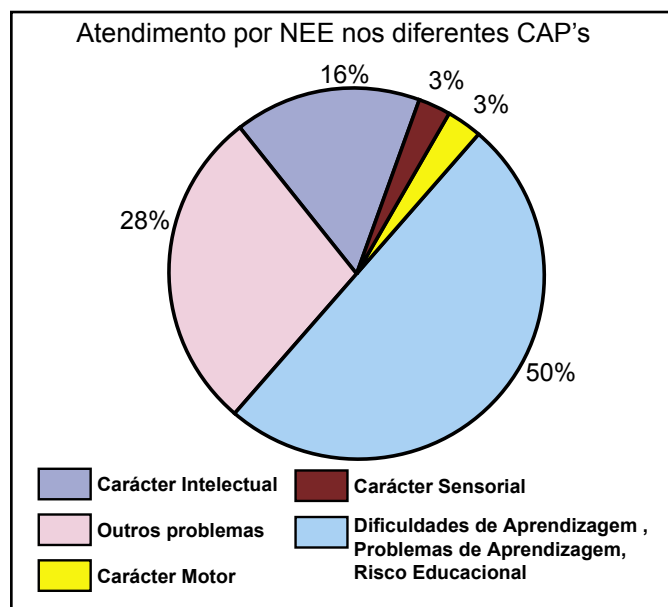
É premente fazer compreender a todos os envolvidos que o termo NEE apenas se aplica a cerca de 20% da população estudiantil portuguesa (Correia, 2005:3), englobando esta percentagem crianças ou jovens com NEE de carácter temporário e crianças ou jovens com NEE de carácter permanente. Assim, deverão integrar-se no primeiro grupo (NEE temporárias), apenas alunos que exijam modificação parcial do currículo num certo momento do seu percurso escolar (Miranda Correia - 1999). Considerando que estes factores são normal e maioritariamente de ordem transitórios e que a Escola de hoje conta com um vasto leque de apoios técnicos e pedagógicos, parece-nos que estas NEE de carácter temporário, poderão ser ultrapassadas com a intervenção directa e imediata. Esta intervenção conta com o apoio da Educação Especial sem que, no entanto, o aluno tenha necessariamente de ser inscrito nos nossos serviços.

O segundo grupo, nomeadamente as crianças e jovens com NEE de carácter permanente, caracteriza-se pela exigência de adaptações adequadas às necessidades do aluno, sendo que estas se mantêm durante grande parte ou em todo o percurso do aluno (Correia, Miranda, 1999). Assim, como pode ser visto nos gráficos que se seguem, os CAP's atendem uma



população variada, mas essencialmente de carácter permanente, com as seguintes problemáticas:

- carácter intelectual (deficiência mental, dotados e sobredotados);
- carácter sensorial (deficiência visual, deficiência auditiva);
- carácter emocional (psicoses, outros comportamentos graves);
- carácter motor (paralisia cerebral, *spina bífida*, distrofia muscular, outros problemas motores);
- Dificuldades de Aprendizagem, Problemas de Aprendizagem e risco educacional;
- outros problemas de saúde.



As Equipas Multidisciplinares

O princípio de que somos todos iguais nos direitos e oportunidades, e o princípio de que somos todos diferentes, com direito a uma educação adaptada às necessidades de cada um, pressupõe a existência de uma intervenção articulada, em que vários profissionais com uma pluralidade de formações executam uma avaliação mais abrangente, quer pela informação que fornece, quer pelo consequente rigor no processo de tomada de decisão.

A lei estabelece a criação de equipas multidisciplinares responsáveis pela identificação, avaliação e acompanhamento da criança com necessidades educativas especiais (NEE) de forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais. Por este motivo, os Centros de Apoio Psicopedagógicos foram dotados de equipas multidisciplinares que intervêm nos locais onde a criança/jovem se insere, sendo compostas por:

- Docentes especializados (educadores e professores);
- Psicólogos;
- Fisioterapeutas;
- Técnicos superiores de educação especial e reabilitação;
- Terapeutas ocupacionais;
- Terapeutas da fala;
- Técnicos superiores do serviço social;

- Pessoal administrativo;
- Auxiliares de serviços gerais.

Há ainda a referir que tanto os pais como os jovens com NEE deverão ser membros activos nesta equipa, definindo as suas prioridades na acção para eles desenvolvida.

São funções da equipa multidisciplinar:

- Avaliar crianças e jovens sinalizados como tendo problemas de aprendizagem ou outros, e a quem já tenham sido aplicadas medidas, sem que tenham sido obtidos resultados satisfatórios;
- Colaborar na definição de estratégias de intervenção que ajudem à minimização das dificuldades encontradas;
- Avaliar os dados obtidos e decidir, com os outros intervenientes no processo, qual o encaminhamento mais adequado;
- Colaborar na elaboração e implementação do Plano Educativo Individual;
- Prestar o apoio necessário a todos os intervenientes no processo.

É ainda função desta equipa multidisciplinar sensibilizar, informar e formar toda a comunidade onde a criança/jovem com NEE se insere, quer através de encontros informais, quer através de sessões de formação mais formais.

DOCENTES ESPECIALIZADOS

De modo a promover o conceito de inclusão, investindo nos serviços de apoio especializado, tem levado a Região Autónoma da Madeira a organizar cursos de formação de docentes especializados. Este investimento terá como finalidade vir a dotar cada escola com um destes profissionais, que de acordo com o despacho nº 105/97, de 30 de Maio, deverão prestar apoio educativo à escola no seu conjunto. O docente

Formar para habilitar

Face às mudanças sociais das quais se destacam o desenvolvimento da tecnologia e da globalização, a actualização permanente de um profissional de ensino torna-se elemento de sobrevivência uma vez que as suas funções são permanentemente questionadas, fazendo apelo a novas tomadas de posição e reformulação de saberes.

Por outro lado, e de acordo com A. Nóvoa (1997: 25) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Estudos recentes têm demonstrado que a melhor maneira de formar é a partir de uma reflexão sobre e na prática da sua actividade e da análise da prática do outro. A formação é, então, encarada como um processo contínuo de auto-formação onde cada um reelabora os seus saberes iniciais em confronto com as experiências práticas quotidianas.

Consciente da importância desta formação, a equipa do CAP de Câmara de Lobos tem vindo a dar particular atenção a esta temática proporcionando momentos de auto-formação e de partilha de experiências entre todos os seus elementos, resultante de necessidades decorrentes da prática e da preocupação de uma intervenção mais eficaz.

Assim, têm vindo a realizar-se reuniões de equipa, “encontros de formação” onde os professores proporcionaram formação sobre metodologias e técnicas de intervenção no 1º ciclo e os educadores relativamente ao pré-escolar e intervenção precoce que decorreram numa das salas da Casa da Cultura, na EB 2+3 da Torre e EB+S do Carmo.

Esta preocupação pela formação tem vindo a estender-se às escolas que nos têm solicitado para falarmos sobre problemáticas vivenciadas tais como dislexia, problemas de comportamento, inclusão e o papel da Educação Especial em algumas escolas do concelho de Câmara de Lobos.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

especializado como recurso da escola deverá colaborar com o professor do ensino regular, posicionando-se como elemento mediador entre a escola, a criança e a família. Tem igualmente como objectivo, organizar e gerir os meios necessários à aplicação das medidas de diferenciação que se acharem necessárias incluir no processo de ensino/aprendizagem.

Na optimização deste processo o docente especializado tem como funções:

“- Colaborar com o docente de educação e de ensino regular na identificação de necessidades educativas especiais, limitações e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos;

- Aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica;

- Apoiar activamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e jovens, apoiando os professores e educadores de educação e ensino regular na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva numa escola para todos;

- Colaborar com o docente de educação e de ensino regular na transformação e adaptação do currículo regular decorrente das necessidades educativas especiais, desenvolvendo programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos portadores de deficiência de baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes;

- Colaborar com o docente de educação e de ensino regular na implementação e desenvolvimento das medidas previstas no DL 319/91, de 23 de Agosto, relativas a alunos com necessidades educativas especiais;

- Intervir na educação parental, colaborando nos processos de envolvimento dos pais na educação precoce, na educação escolar e na formação profissional dos seus filhos, nos respectivos projectos de integração educacional e social;

- Apoiar a formação contínua de docentes de en-

sino regular, e cooperar na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas, bem como o pessoal não docente afecto às escolas;

- Intervir no processo de cooperação dos estabelecimentos de educação / ensino, com outros serviços locais, designadamente da saúde, emprego e segurança social, autarquias e instituições privadas, participando nos serviços de natureza interdisciplinar, nomeadamente na integração das equipas de avaliação;

- Implementar as orientações recebidas, emitindo pareceres sobre matérias relativas ao âmbito da sua actividade e apresentando propostas, designadamente sobre as acções de resposta às necessidades de atendimento local e sobre acções de formação contínua;

- Participar nos conselhos escolares, conselhos de turma ou conselhos pedagógicos e outras reuniões no sentido de contribuir para o esclarecimento e solução de problemas relativos a alunos com necessidades



educativas especiais.” (Circular nº 15 de 25/09/03 da DREER)

É ainda de referir que o docente especializado além destas funções deverá apresentar um perfil pessoal desejável, para que possa ser o elemento facilitador de todo o processo de intervenção.

TÉCNICOS SUPERIORES DE DIAGNÓSTICO E TERAPÊUTICA

O desenvolvimento da prática profissional dos Fisioterapeutas, Terapeutas da Fala e Terapeutas Ocupacionais nos Centros de Apoio Psicopedagógico situa-se no âmbito da prestação de cuidados, da gestão, da investigação e da formação.



Na prestação de cuidados estão compreendidas acções de cuidados directos e de cuidados indirec-

tos. Os cuidados directos englobam processos de avaliação, diagnóstico, planeamento, tratamento, reeducação/reabilitação e reinserção da criança com necessidades educativas e ainda orientação e aconselhamento aos familiares, professores e outros técnicos. Os cuidados indirectos situam-se nas acções preventivas de sensibilização, ensino, consultadoria e aconselhamento às famílias e demais agentes educativos.

As suas acções técnicas e profissionais contemplam, na prestação de cuidados, Programas de Despiste e Orientação; Programas de Intervenção Precoce; Programas de Educação Integrada/Inclusiva; Programa de Hipoterapia e Programa de Hidroterapia.

Na gestão desenvolve acções ao nível da: gestão operacional por área profissional, nomeadamente àquela que se refere aos procedimentos de atendimento; articulação da sua actuação com outros profissionais; avaliação de necessidades de formação e aperfeiçoamento técnico e científico; formação contínua, e avaliação do desempenho.

Na investigação a sua acção insere-se, entre outras, no desenvolvimento e participação em projectos de pesquisa técnico-científica, e na elaboração e divulgação de artigos e trabalhos nas respectivas áreas profissionais.

Na formação promovem, desenvolvem, participam e realizam acções formativas dirigidas a famílias, técnicos de educação, outros agentes educativos e comunidade em geral.

A intervenção destes profissionais orienta-se numa perspectiva bio-psicossocial, envolvendo a família em todas as fases do processo de intervenção com o objectivo de fortalecer as suas competências tornando-a um agente capacitado de integração da criança, bem como os diferentes agentes educativos envolvendo-os no processo de intervenção de forma contínua, articulada e colaborativa, no sentido da complementaridade das actuações.

As práticas terapêuticas encontram-se enquadradas e integradas nas equipas multidisciplinares o que permite identificar e abordar de forma efectiva a problemática específica e contextual da criança com necessidades educativas e desenvolver intervenções, que se revelem mais adequadas à promoção da qualidade

da sua capacidade física, comunicativa/linguística e de autonomia pessoal e, facilitadoras do seu processo de integração e participação no seu meio familiar, escolar e social.



Projecto de Adaptação ao Meio Aquático

O Projecto de Adaptação ao Meio Aquático (PAMA), desenvolvido pelo Centro de Apoio Psicopedagógico da Ponta do Sol, tem como base a necessidade de enriquecer e complementar a intervenção pedagógica – terapêutica junto das crianças, na área da psicomotricidade, possibilitando a prática de uma actividade lúdica e terapêutica orientada.

A organização do PAMA implicou o envolvimento da comunidade com a colaboração de algumas entidades (Autarquia, Escolas e IDRAM), no sentido de viabilizar o espaço para a sua prática, facultando o transporte para os alunos, bem como assegurando um acompanhante para as suas deslocações.

O PAMA envolve oito crianças de cinco escolas do Concelho da Ponta do Sol e duas crianças do apoio domiciliário (O.D.), perfazendo um total de dez crianças.

Dada a grande diferença do nível de desenvolvimento e das idades apresentadas entre as crianças propostas para o PAMA, tornou-se necessário a criação de dois grupos de intervenção: o grupo dos “Patinhos” e o grupo dos “Golfinhos”.

A intervenção terapêutica no primeiro grupo, composto por crianças entre os 2 e 3 anos, pretende promover o desenvolvimento psicomotor, permitindo que sintam o prazer em se movimentar livre e espontaneamente dentro da água, através de um contacto, não só com os pais, mas também com o terapeuta e os seus pares, ganhando assim outras experiências e outras formas de comunicação. Sendo o grupo dos “Patinhos”, crianças da Intervenção Precoce, tornou-se também imprescindível a presença dos pais ao longo das sessões.

Por sua vez, a intervenção terapêutica no grupo dos “Golfinhos”, composto por crianças com idades compreendidas entre os 8 e 12 anos, tem como principais objectivos, desenvolver a adaptação ao meio aquático, possibilitar o desenvolvimento e reabilitação das componentes psicomotoras, psicológicas e sociais de cada criança, bem como o estabelecimento de novas relações sociais.

O processo de intervenção utilizado, em ambos os grupos, tem como base o método Halliwick. Este método possui uma dimensão pedagógica, terapêutica e recreativa, que procura a autonomia da criança na água, da forma mais correcta. A sua concepção assenta em quatro princípios fundamentais, nomeadamente: o ajustamento mental, o restabelecimento do equilíbrio, a inibição e a facilitação. Assim, este método baseado nos princípios da hidrodinâmica e na biomecânica, considera as habilidades motoras, a segurança e a alegria, como componentes determinantes e indissociáveis para o sucesso da intervenção terapêutica.

TÉCNICOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E REABILITAÇÃO

Os Técnicos Superiores de Educação Especial e Reabilitação – TSEER têm por função geral conceber e desenvolver projectos, elaborar pareceres e estudos, bem como prestar apoio técnico no despiste, na avaliação e no diagnóstico do perfil e desenvolvimento psicomotor das crianças, jovens e adultos que integram os diversos Serviços da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação. Pretendemos, por conseguinte, caracterizar o papel deste técnico nos Centros de Apoio Psicopedagógicos – CAP, tendo em vista uma melhor compreensão das suas competências e consequente enquadramento nas equipas multidisciplinares.

Deste modo, as suas competências regem-se pelo Domínio de Modelos e Técnicas de Habilitação e Reabilitação em populações especiais ou de risco, bem como pela prescrição, planeamento, implementação e reavaliação de Programas a desenvolver, segundo três grandes áreas:

- ♦Psicomotricidade – Educação e Reeducação Psicomotora
- ♦Acessibilidade e Autonomia Social – Programas de promoção da Competência Social
- ♦Adaptação de contextos e sistemas ao nível do indivíduo, da família e da comunidade, com vista à criação de ambientes acessíveis.
- ♦Actividade Motora Adaptada – Programas de Condição Física, Recreação e Desporto Adaptado.

São ainda de referir competências relacionadas com a Formação, supervisão e orientação de outros técnicos nos âmbitos referidos anteriormente.

Face a um âmbito de intervenção tão alargado, consideramos importante chamar a atenção para o papel primordial que a Psicomotricidade, na sua base e nos seus princípios, tem no exercício diário dos diversos programas, projectos e demais iniciativas preconizadas pelos TSEER's nas diferentes áreas. A psicomotricidade é, sem dúvida, como campo transdisciplinar que nos influencia e orienta, o pano de fundo e assume-se como alicerce fundamental para uma intervenção que pretende encarar e compreender o ser humano do ponto de vista holístico. Esta área olha de forma integrada para as funções cognitivas, sócio-emocionais

e motoras, promovendo assim a capacidade de ser e agir do indivíduo num contexto biopsicossocial.

Das crianças e jovens apoiados, há a realçar o grande espectro no que concerne ao tipo de problemáticas. Assim, são atendidas crianças e jovens com e sem deficiência. Estes evidenciam déficit no desenvolvimento psicomotor, com particular Incidência Corporal, perturbações do esquema corporal e da lateralidade, estruturação espaço-temporal, dispraxias e desarmonias tónico-emocionais). No entanto, também



do ponto de vista relacional, destacam-se as dificuldades de comunicação e de contacto, assim como a hiperactividade. Há ainda a referir o trabalho realizado com famílias e crianças em risco envolventes, factor este que nos conduz para um plano de prevenção das perturbações do desenvolvimento. Este trabalho revela-se bastante complexo e sensível, na medida em que pressupõe uma tomada de consciência e posterior mudança de atitude e comportamento por parte da

Programa de Promoção da Competência Social

O Programa de Promoção da Competência Social (PPCS) tem por objectivo desenvolver comportamentos assertivos, fortalecer o sentido de pertença a um grupo e desenvolver as capacidades pessoais e relacionais.

Pretende-se que as crianças, de forma lúdica e através do corpo e do movimento consigam adquirir algumas competências sociais que, por motivos diversos, não tiveram oportunidade de adquirir anteriormente, ou que consolidem aquelas que já tenham adquirido, sendo o indivíduo visto como uma entidade biopsicossocial.

O PPCS apresenta três conteúdos básicos:

A Comunicação Interpessoal – pretende desenvolver a capacidade de identificar e transmitir diferentes sentimentos e emoções (postura, espaço interpessoal, gesticulação, expressão facial, contacto visual, aparência física, sorriso, voz, etc).

O Treino Assertivo – com o qual se desenvolve um conjunto de respostas assertivas a ser utilizadas em diferentes contextos e situações (identificar comportamentos passivos, assertivos e agressivos, cumprimentar, fazer pedidos, dar e receber elogios, exprimir desacordo, defender uma opinião, etc.)

A Resolução de Problemas – tem por objectivo dar a conhecer a metodologia de resolução de problemas (compreender e pensar, procurar alternativas, antecipação das consequências, escolha da melhor solução).

Este programa, como já foi referido anteriormente, é apresentado aos alunos sob a forma de actividades lúdicas. Estas são utilizadas para que mais facilmente se analisem os comportamentos relacionais e para que se reflecta em grupo sobre os diferentes tipos de relações, salientando as suas vantagens e inconvenientes.

O PPCS dirige-se prioritariamente a turmas onde se incluam alunos com problemas comportamentais, em risco ambiental e/ou outro tipo de problemas que possam causar disfunções no comportamento social.

No ano lectivo de 2004/05 o PPCS decorre em quatro escolas do concelho da Ribeira Brava: EB1+PE Bica de Pau, EB1+PE Campanário, extensão do Porto da Ribeira, EB1+PE Serra de Água e EB1+PE Lugar da Serra.

Participa uma turma de cada escola, sendo uma de 1º ano, uma de 2º ano e duas de 3º ano, perfazendo um total de 72 alunos, 24 destes inscritos na DREER. Estas escolas foram escolhidas com base nas solicitações dos docentes especializados, que identificaram as situações mais problemáticas, e na disponibilidade do Técnico de Educação Especial e Reabilitação (Motricidade Humana), uma vez que a implementação do PPCS se iniciou já no decurso do ano lectivo.

Consultámos os quatro docentes das turmas em causa, e três consideram que o PPCS “alterou bastante” o comportamento dos alunos durante as sessões. Esta alteração não se reflectiu tanto durante o período lectivo, tendo sido unânime que o PPCS “alterou de alguma forma” o comportamento dos alunos. Os docentes sentiram que os alunos demonstraram “muito interesse/gosto” pelas actividades. Metade deste grupo considerou as metodologias “muito adequadas”, tendo a outra metade considerado estas “bastante adequadas” aos objectivos propostos. Finalmente, metade consideraram “muito pertinente” a continuação do PPCS, tendo a outra metade referido ser “bastante pertinente” esta continuidade. Foi sugerido o aumento da frequência das sessões (para bissemanais).



família e de todos os agentes que participam directa ou indirectamente neste processo.

Têm sido desenvolvidos programas na área da psicomotricidade, mais concretamente, no domínio da educação e reeducação psicomotora, com uma dinâmica de intervenção individual e de grupo, cujo objectivo primordial foi estabelecer uma Acção Pedagógico-Terapêutica sistemática. Esta é desenvolvida através da mediação corporal, procurando compensar condutas psicomotoras inadequadas e desajustadas.

Pelo exposto, julgo ser importante neste momento, e uma vez que iniciamos um período de reflexão e avaliação do trabalho realizado, apresentar novas propostas, assim como aperfeiçoar outras, no sentido de melhorar a nossa actuação. Para isso, contamos com a ajuda, apoio e colaboração da equipa a que pertencemos.

PSICÓLOGOS

A actividade do psicólogo nos Centros de Apoio Psicopedagógico e na Educação em geral, tem vindo a reflectir, de certo modo a evolução de diferentes paradigmas no âmbito da psicologia Educacional.

Assim, de uma abordagem dominada predominantemente pelo modelo clínico caracterizada por “uma predominância de actividades de diagnóstico e de tratamento, centradas no aluno” (Pinto e Leal, 1991), o psicólogo educacional integrado numa equipa multidisciplinar, tem vindo a desenvolver acções que visam a alteração dos contextos sócio-educativos que são fundamentais para a inclusão educativa e sócio profissional das crianças e jovens com NEE. Embora este alargamento do enfoque de actuação do psicólogo baseado ainda no trabalho multidisciplinar, exija condições de trabalho que ainda não é possível verificar actualmente, tem-se vindo a assistir a actuações cada vez mais diversificadas que, e tal como refere Pinto e Leal (1991) podem incidir na:

a) Avaliação/intervenção em crianças do ensino básico com problemas de comportamento e/ou aprendizagem;

b) Tratamento directo: utilizando procedimentos diversos de aconselhamento;

c) Organização de acções de formação para professores, pais e outros técnicos sobre temas vários

d) Colaboração com as escolas na planificação de mudanças organizacionais;

e) Colaboração na organização de Serviços de atendimento, avaliando se as necessidades das crianças estão ou não a ser atendidas;

f) Articulação entre diversos contextos educativos da criança, coordenação da informação desenvolvimental, o que implica avaliação das necessidades-recursos da escola bem como de toda a comunidade e dos seus aspectos sócio culturais;

g) Divulgação de investigação recente e de novas técnicas de avaliação, intervenção e planificação.

Na prática, estas actividades desenvolvem-se integradas nos diversos programas e projectos delineados no plano das actividades do CAP e dirigida aos diferentes níveis de educação e intervenção, nomeadamente:

- Programas de intervenção precoce,
- Desenvolvimento de programas de desenvolvimento de competências sociais,
- Apoio aos programas de educação vocacional/pré profissional,
- Formação a docentes/agentes educativos,
- Avaliação e intervenção/aconselhamento psicopedagógico.

De entre todas estas actividades, de modo geral é ainda nas actividades de avaliação/diagnóstico que o psicólogo a desempenhar funções no CAP, dedica maior parcela da sua actividade. Esta preponderância de actividades relativas às tarefas de avaliação/diagnóstico decorrem também, em alguma medida, das expectativas que outros profissionais têm ainda acerca do papel e funções deste profissional na área da educação, expectativas estas que decorrem do modelo tradicional de intervenção do psicólogo nesta área.

Cabe pois também a estes profissionais, a alteração progressiva destas expectativas e das suas condições de trabalho no sentido da actualização e adequação



das suas práticas. A actuação deste profissional deverá, desta forma, ser baseada no desenvolvimento de um sentido de responsabilidade compartilhada entre os intervenientes da comunidade educativa, de modo a proporcionar respostas eficazes às necessidades de todos os alunos e que facilitem uma abordagem global e interdisciplinar aos problemas da escola e dos alunos.

TÉCNICOS SUPERIORES DE SERVIÇO SOCIAL / SOCIÓLOGOS

A criação de condições favoráveis à equidade de oportunidades é um dos objectivos do Serviço Social, só possível mediante o enriquecimento dos contextos de socialização, criação de estruturas e acompanhamento dos casos. Estas são algumas das formas para promover dinâmicas de relacionamento que alimentem sentimentos de pertença, criação de laços de descoberta de valores colectivos e crença nas próprias capacidades de evoluir.

Mas a intervenção nesta área não se limita a estes aspectos. O Serviço Social também intervém noutras dimensões da vida, tais como a família nas suas componentes económica, relacional e futuro profissional.

As características dos vários contextos de vida das crianças e os diferentes tipos de interacção que se estabelecem são fundamentais para o seu desenvolvimento. É no seio da Família que a criança poderá encontrar aquilo que necessita, sendo esta a instituição que melhor cumpre essa função. No entanto, há famílias cuja harmonia precária não permite à criança um desenvolvimento equilibrado e saudável. Nestes casos, é necessário identificar as vulnerabilidades e forças da Família, permitindo que este ajude o edu-

cando a atingir os seus objectivos, a promover o seu desenvolvimento saudável e autónomo, bem como estimular o desenvolvimento de competências sociais.

A intervenção dos técnicos de Serviço Social junto de populações detentoras de problemáticas na área da deficiência, passa pelo desenvolvimento de suportes que favoreçam a aquisição de competências individuais, accionando suportes comunitários que permitam a integração no grupo e na comunidade.

Nos CAP's os Técnicos de Serviço Social são os elementos da equipa com maior responsabilidade na acção que desempenham na comunidade, fazendo o levantamento dos recursos disponíveis e accionando os mecanismos necessários para que a pessoa com NEE possa usufruir da plena cidadania. Na sua intervenção realizam estudos sócio-económicos e culturais das famílias, dos educandos portadores de NEE, estudos estes que possibilitam a averiguação das suas necessidades, e o melhor modo de auxiliá-las a ultrapassar as situações que dificultam a sua integração plena na comunidade, ao mobilizar e potencializar os recursos existentes.

O Atendimento Prestado

A intervenção nos Centros de Apoio Psicopedagógico centra-se numa população muito alargada, como pudemos constatar anteriormente, abrangendo vários níveis etários e de escolaridade. Esta intervenção visa essencialmente dar a cada caso a resposta mais adequada ao bom desenvolvimento individual, familiar, escolar e social da criança/jovem com Necessidades Educativas Especiais.

Esta intervenção depende de um conjunto de factores, tais como as características da criança/jovem, as necessidades educativas especiais existentes e o contexto familiar e social. Por conseguinte, estas características pressupõem diferentes formas de actuação:

- Apoio domiciliário;
- Apoio individual ou em pequenos grupos, com periodicidade variável;
- Sensibilização de docentes de Educação e Ensino regular e pessoal não docente, familiares e comunidade em geral (acções de formação ou de sensibilização);
- Produção de material didáctico especial;
- Difusão de equipamento e material escolar;
- Levantamento dos recursos da comunidade que possam intervir no processo educativo.” (SNR, 1985b:53,in Professores de Educação Especial).

Ao INDIVÍDUO

Atendendo à legislação em vigor e às tendências científicas e pedagógicas actuais, é dever da sociedade proporcionar às crianças/jovens com N.E.E condições ideais para a sua plena integração/inclusão.

Uma parte da resposta para este desejo está no papel de todos os técnicos que participam no desenvolvimento destas crianças. Isto pressupõe um trabalho de co-responsabilização com todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem no qual, cada um, de uma forma sistematizada e o mais exaustiva possível reúne informações (concepção multidisciplinar da avaliação) para posteriormente:

Identificar – sinalizando o caso, considerando que quanto mais precoce for a realização do diagnóstico maiores são as probabilidades de reabilitação;

Avaliar – interpretando e contextualizando as informações recolhidas, formal ou informalmente, em termos familiares, desenvolvimentais/clínicos e educacionais;

Intervir – definindo e adoptando um conjunto de estratégias e instrumentos que permite uma diferenciação pedagógica e, concomitantemente, uma reestruturação das práticas pedagógicas.

O Decreto – lei 319/91, de 23 de Agosto, estabelece que os alunos que apresentem necessidades educativas especiais consideradas “complexas” devem ser

objecto de um Plano Educativo Individual e que, para aqueles a quem foi recomendada a medida Ensino Especial, devem ser elaborados Programas Educativos.

O Plano educativo individual consiste num documento em que se precisa a formulação da orientação geral de Educação de um dado aluno, face aos problemas educativos que apresenta e que tem por base os seguintes princípios orientadores: salvaguarda da máxima integração escolar e social e a utilização prioritária das medidas menos diferenciadas e menos restritivas.



Projecto de Hipoterapia no CAP Machico

Com a convicção de que é necessário proporcionar respostas inovadoras para uma população diferente a equipa do Centro de Apoio Psicopedagógico de Machico elaborou o Projecto de Hipoterapia.

A interacção de crianças com animais é desde há muito conhecida pelos seus efeitos benéficos, especialmente em crianças com NEE. Conscientes dos vários benefícios, tanto a nível físico como psicológico/ comportamental a equipa de Educação Especial a intervir no Concelho de Machico seleccionou algumas crianças/ jovens para usufruírem desta terapia diferenciada. O Projecto abrange quatro crianças com paralisia cerebral e teve como objectivo principal, proporcionar o contacto com cavalos, como meio terapêutico para melhorar o controle dos movimentos, o equilíbrio, a postura, a coordenação e a transferência de carga dos educandos envolvidos. Pretendeu-se também desenvolver a concentração, a confiança e a auto-estima.

Este foi um projecto que teve início em Março de 2004, realizando-se uma vez por semana, no Centro Hípico – Quinta de São Jorge. Desde a sua implementação, obtiveram-se resultados positivos, o que determinou a sua continuidade no presente ano lectivo.

O Centro Hípico – Quinta de São Jorge encontra-se situado no Santo da Serra e oferece excelentes condições para o desenvolvimento desta terapia. As instalações contemplam dois picadeiros, um coberto e um exterior, entre outros espaços (cavalariças e salas de convívio).

Intervém neste projecto semanal alguns elementos da equipa multidisciplinar do CAP Machico – o Fisioterapeuta Timóteo Spínola e o Terapeuta Ocupacional José Lino. O Instrutor de Equitação do Centro Hípico, Sr. Laurentino, também contribui com os seus conhecimentos e afabilidade para o sucesso deste Projecto.

O Programa Educativo é da responsabilidade do Professor da Educação Especial em colaboração com os professores do Ensino Regular e/ou de outros técnicos, onde se especificam as metas a atingir com a intervenção educativa, se especificam as estratégias a utilizar e se determinam os momentos e as formas de avaliação.

Este deve ser individualizado, ou seja, delineado para um aluno determinado, tendo em conta as suas necessidades específicas de Educação e o contexto em que se desenvolve: a sua vida familiar, escolar e social.

O enquadramento dos alunos considerados portadores de uma ou mais deficiências é realizado mediante a integração na classe, a tempo inteiro ou a tempo parcial. A modalidade de intervenção mais generaliza-

da e que consiste no apoio dado a pequenos grupos ou a nível individual, mediante a individualização do ensino, diversificação de estratégias pedagógicas, metodologias de pedagogia diferenciada, flexibilização curricular...

Saliente-se porém que este trabalho só será possível através de um trabalho multidisciplinar, na qual estão presentes vários técnicos com uma pluralidade de formações em que cada um, assume uma responsabilidade e reconhece a importância de todos os outros intervenientes.

Será deste trabalho de parceria entre apoios externos (família, escola....) e internos (várias valências) que é possível a realização de planificações de intervenções individualizadas eficazes.

À FAMÍLIA

Toda a investigação realizada sobre a importância da articulação entre a família e a escola tem demonstrado que uma estreita colaboração entre ambas tem repercussões positivas no desenvolvimento e comportamento dos alunos. As experiências directas de implicação e desenvolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, levadas a efeito quer através da solicitação de uma maior participação dos pais nas actividades da escola, quer através de programas específicos de acompanhamento em casa, mostram um aumento significativo dos resultados escolares destes alunos. Neste sentido, nas últimas décadas, as concepções e as práticas têm evoluído com vista a uma maior articulação entre estas duas entidades, procurando-se por um lado um efectivo envolvimento das famílias na situação escolar dos filhos e, por outro, um maior conhecimento, compreensão e acompanhamento da Escola em relação às situações sociais e familiares dos alunos.

Em Portugal, o envolvimento dos pais passa ainda pela necessidade de consciencialização, quer dos profissionais quer dos pais, relativamente à participação destes na educação da criança com NEE. É cada vez mais evidente que tal educação não deve cair na



jurisdição exclusiva dos profissionais que lidam com a criança. Os pais são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção. Com a experiência progressiva do envolvimento dos pais, começa a delinear-se uma terceira etapa, que vê os pais como co-terapeutas dos seus filhos, isto é, eles próprios poderão continuar o trabalho pelos profissionais.

O progressivo envolvimento dos pais culmina com aquilo que actualmente se denomina por práticas centradas na Família, como é o caso da Intervenção Pre-

coce, onde as práticas deixaram de se centrar exclusivamente na criança.

O D.L. 319/91, de 23 de Agosto, aponta para “um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação dos seus filhos” (ME, 1992). De acordo com este diploma os pais têm direito a:

- Ser ouvidos, fornecendo informações acerca dos seus filhos;
- Manifestar as suas opiniões e decisões sobre a

educação dos seus filhos;

- Exigir que se proceda à avaliação antes de ser tomada qualquer medida do Regime Educativo Especial;
- Colaborar na elaboração do Programa Educativo (PE) e do Plano Educativo Individual (PEI);
- Pedir a revisão do PEI e do PE;
- Conhecer, dar opinião e autorizar as propostas de alteração do PEI e do PE.

“ De Pequenino...”

Projecto de Intervenção Precoce

A área de Intervenção Precoce na RAM é uma área que tem estado em expansão, à semelhança do que acontece no resto do País.

O Centro de Apoio Psicopedagógico de Santa Cruz iniciou, na Freguesia da Camacha, em Outubro de 2003, o Projecto de Intervenção Precoce “De Pequenino...”, devido a um despiste levado a efeito pelo Centro de Saúde local, relativo a crianças dos 0 aos 3 anos, com problemas de desenvolvimento e em situação de risco.

A escolha da Freguesia da Camacha prende-se com o facto de ser a zona que apresenta uma maior problemática ao nível social no Concelho e por ser aí que a nossa intervenção pedagógica tem maior incidência.

O projecto está a ser desenvolvido com base num modelo ecológico, por uma equipa multidisciplinar, que integra profissionais do CAP em intervenção directa em parceria com o Centro de Saúde, Segurança Social, em intervenção indirecta. Esta equipa procura apoiar as crianças e respectivas famílias, potenciando a interacção entre ambos, de forma a prevenir futuros problemas. Através de acções de cariz preventivo, habilitativo e reabilitativo, os nossos objectivos são os seguintes:

- Criar condições facilitadoras de desenvolvimento global da criança de forma a minimizar os riscos actuais;
- Optimizar as condições de interacção criança/família;
- Envolver a comunidade no processo de intervenção.

Com esta acção, pretendemos proporcionar um ambiente estimulante, que vá ao encontro das necessidades de cada criança, visando o seu desenvolvimento global e contribuindo para que futuramente possam estar mais aptas a frequentar o sistema regular de ensino.

À ESCOLA

A Escola, estrutura complexa, tem por objectivo defender um modelo democrático e de qualidade, pensada para todos e que responda aos princípios do direito à educação e à igualdade de oportunidades, definidas na Constituição da República. Assim, surge como meio de combate aos possíveis focos de exclusão, que levam ao surgimento de altas taxas de insucesso escolar e abandono precoce, factores estes que facilitam a discriminação social.

Defende-se uma Escola inclusiva, dinâmica que promova aprendizagens significativas, que tente dar respostas a todos os alunos consoante as suas necessidades. Deve ainda, atender sem discriminação aqueles que enfrentam dificuldades, independentemente da gravidade das características apresentadas.

Um dos maiores entraves para tornar operacionais estes princípios, é na sua grande maioria, os intervenientes directos no processo educativo, uma vez que as interacções entre professores da Educação Especial e professores do ensino regular



Programa de Competências Sociais

Muitas crianças nem sempre encontram na família respostas adequadas ao seu desenvolvimento harmonioso, remetendo para a Escola e/ou Comunidades a procura de soluções mais assertivas para dar respostas às crianças com N.E.E. nomeadamente, na área das competências sociais e emocionais. A Escola constitui portanto, um lugar onde podem ser-lhes ministradas lições básicas na arte de viver, visto que esta assume o papel que muitas famílias não cumprem na socialização das crianças.

O objectivo geral deste programa, promovido pelo CAP Calheta, baseia-se em promover as capacidades de relacionamento social, podendo-se derivar os seguintes objectivos:

- Analisar os comportamentos relacionais;
- Reflectir em grupo sobre as vantagens e inconvenientes dos diferentes tipos relacionais,
- Aprender um método de abordar situações-problema,
- Análise e modificação de determinadas cognições,
- Manutenção e generalização das aquisições.

Inicialmente, procedemos ao levantamento das necessidades através da aplicação de questionários aos alunos, bem como ao professor da turma. Este questionário foi aplicado com o intuito de fazer uma primeira despistagem e identificar os aspectos mais relevantes dos alunos relativamente aos seguintes blocos: Atenção, impulsividade, lidar com regras, auto-estima, introversão e reacção grupal.

De acordo com as necessidades constatadas, estruturamos o Projecto de Competências Sociais, a ser desenvolvido na Escola B1/PE do Paul do Mar numa turma do 4º ano composta por 12 alunos.

O projecto realiza-se no decurso de 21 sessões, com uma frequência semanal, tendo cada sessão a duração aproximada de 90 minutos, sendo assegurado por uma Técnica de Psicologia, um Técnico de Educação Especial e Reabilitação, e uma Técnica de Serviço Social.

Os conteúdos do programa estão organizados em 3 blocos: comunicação interpessoal, assertividade e resolução de problemas, de 6 sessões em cada bloco.

Todas as sessões têm uma estrutura comum, que compreende 6 fases:

- 1) Diálogo inicial em grupo,
- 2) Jogos de Cooperação,
- 3) Conteúdos do programa,
- 4) Jogo de regras,
- 5) Relaxação,
- 6) Diálogo final em grupo.

Acresce mencionar que como complemento da nossa intervenção foram realizados passeios com o objectivo de generalizar as aprendizagens feitas na sala de aula.

E porque crescer implica entre outros factores aprender a relacionar-se com os outros e com o mundo à sua volta, mediante comportamentos, atitudes e pelas aprendizagens que os marcam no dia-a-dia, procuramos com este Projecto de Competências Sociais, ser uma peça de um puzzle que venha a ser fundamental na construção da personalidade de cada Criança.

são decisivos para o êxito da integração” (Correia: 1999).

É pois necessário estimular os docentes do Ensino do Regular e docentes da Educação Especial, a desenvolverem troca de experiências, a unirem esforços para a elaboração de programas que tenham por objectivo a satisfação das necessidades educativas da criança, visando a sua plena integração/inclusão, nas turmas do regular e não pensar em serviços formais de educação especial e colocações mais segregadas.

Nesta perspectiva, torna-se necessário formar para integrar, pois este “dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança e ao desenvolvimento de atitu-

des positivas face à integração” (Correia: 1999).

Assim, a escola deverá dar resposta às necessidades do aluno na classe regular antes de ser solicitada qualquer intervenção dos serviços de Educação Especial. Desta forma, a intervenção do docente especializado não se centra apenas na aplicação de medidas compensatórias e supletivas, mas espera-se, que seja elemento facilitador da promoção de projectos educativos de natureza inclusiva, capazes de lidar com a heterogeneidade dos alunos.

Qualquer intervenção educativa, deverá ter como base uma abordagem sistémica, que considera a criança como um produto de sistemas de unidades que interagem entre si, e que o comportamento desta deriva sobretudo de causas múltiplas não unitárias.

A atenção às diferenças individuais e ao contexto

de aprendizagem implica uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo, de forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos.

Como se sabe, o referencial de pessoas que vivem segregadas acarreta o desenvolvimento de sentimentos preconceituosos, tornando estereotipada a visão do mundo. Neste contexto, a institucionalização priva-os de expandirem as suas relações sociais, dificultando o seu desenvolvimento intelectual, social e emocional

Todo o indivíduo com Necessidades Educativas Es-

peciais precisa, antes de mais, de pertencer à sociedade, de ser parte integrante desta, e de ser respeitado nas suas diferenças.

É fundamental referir que a inclusão/ integração de qualquer cidadão com Necessidades Educativas Especiais ou não, é condicionada pelos seus contextos sociais, económicos, culturais, familiares e escolares, ou seja, dependem da acção de cada um e de todos nós.

À COMUNIDADE

“É impossível conquistar a identidade própria sem o recurso e o apoio dos outros que, como um espelho, nos devolverão precisamente, através das suas reacções, uma imagem do “eu” que, pouco a pouco, vamos conquistando desde o nascimento, tanto na família como no jardim de infância e no grupo, bairro, etc.”



Já vimos que não estamos sozinhos no mundo e a escola não é o único contexto onde nos movimentamos. Actualmente, a sociedade ocupa um lugar importante no desenvolvimento do indivíduo, dando referências em relação ao comportamento desejado, inserindo-o nas suas actividades. Aí, ele faz amizades e aprendizagens. É nesse espaço que aprende as regras sociais, através do contacto com os pares, que aprende a lidar com as diversas situações. Por essa

Experiências Pré-Profissionais

As experiências pré-profissionais são actividades que decorrem em ambiente laboral, proporcionando aos alunos, com N.E.E., o primeiro contacto com a área profissional escolhida, tendo em vista o despiste vocacional.

A sinalização dos casos é feita pelo docente especializado, a quem compete também a elaboração dos currículos mais adequados a cada caso, a elaboração dos Plano Educativos Individuais e dos Programas Educativos em estreita colaboração com os professores do Ensino Regular.

Toda a implementação e posterior acompanhamento destas experiências estão a cargo do serviço social da ed. especial, que deverá estabelecer todos os elos de ligação necessários entre o aluno, a docente especializada, a escola, a família e a entidade empregadora.

Os tempos lectivos e de profissionalização variam de caso para caso, consoante as necessidades dos jovens, após a auscultação da Escola, da entidade patronal e do encarregado de educação.

Como a experiência pré-profissional é integrada no currículo escolar dos alunos, os professores não marcam faltas aos alunos quando estes se encontram na empresa, pois esta assiduidade é controlada pela técnica que os acompanha. O mesmo procedimento se deve ter no caso em que os alunos só frequentam os currículos alternativos.

Este encaminhamento pré-profissional também pode ser feito para alunos que acompanham o currículo “normal”, neste caso só frequentam as empresas nos seus tempos livres. Nesta modalidade o regime de faltas é o estipulado para os restantes alunos.

Concluindo, estas experiências pré-profissionais destinam-se essencialmente a motivar os alunos com N.E.E. a concluírem a escolaridade obrigatória e a fazer o despiste vocacional.



razão devemos ter em atenção essas aprendizagens e estar abertos à sociedade, «usando-a» como recurso para novas aprendizagens.

Assim, a escola e o meio envolvente são locais onde se deve “ensinar” a criança a movimentar-se, dando-lhes a oportunidade de ter experiências diferentes e importantes para a autonomia e inserção social. Só com o conhecimento da comunidade envolvente e

do clima sócio - organizacional da Escola poderemos alcançar um dos objectivos prioritários da nossa intervenção: preparar os indivíduos para serem elementos activos na sociedade. Simultaneamente, a comunidade é um recurso para que o processo de aprendizagem se desenvolva, tornando-se uma «fonte» de experiências e contactos, e desenvolvendo relações sociais muito diversificadas, contribuindo para a existência de momentos de aprendizagem e socialização.

Os Centros de Apoio Psicopedagógico procuram tornar-se um elemento activo na comunidade, para a aceitação da diferença, e criando condições favoráveis à plena participação de todos, através da realização de actividades, acções de sensibilização, espectáculos, participação em actividades desportivas, saídas, visitas e conhecimento do meio onde se inserem.

E hoje, mais do que nunca, é necessário que a sociedade se mobilize, já que estamos numa Era em que a Escola se “abre” à “diversidade”, necessitando, por vezes, da adaptação dos recursos humanos e materiais, tornando-a inclusiva e não “segregadora”.

Perspectivas Futuras

As tendências actuais em matéria de princípios, políticas e práticas educativas vão claramente no sentido da promoção da Escola para Todos ou seja na projecção de uma Escola Inclusiva, capaz de desenvolver pedagogias diferenciadas centradas nos alunos, susceptível de os educar a todos com sucesso. Subjacente a este conceito está a necessidade de assegurar a todas as Crianças/Jovens, independentemente da sua origem sócio-cultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas, para que desse modo, possam beneficiar de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios técnicos, com o objectivo de prepará-los para uma vida futura activa, o mais autónoma e produtiva possível, como membros de pleno direito da sociedade. Estar incluído é, portanto, um direito básico inerente a qualquer criança/jovem, e não qualquer coisa que se merece.

O desafio que se coloca com esta escola inclusiva cruza-se com uma necessidade urgente de mudança, mudança essa que envolve uma multiplicidade de fac-

tores nomeadamente na formação inicial e contínua de professores, apetrechamento adequado de recursos materiais e humanos, flexibilidade de currículos e cumprimento efectivo da legislação e das medidas alternativas previstas. Num âmbito mais restrito, a nível de escola e sala de aula, pretende-se uma gestão democrática que defenda uma política de inclusão promovendo uma interacção activa entre a escola, a família e a comunidade. Não parece possível integrar ou incluir alunos com necessidades educativas especiais sem a adesão de todos os professores, a qual passa, pela atitude e sensibilidade destes para esta problemática bem como pela utilização de pedagogias diferenciadas, das quais se destaca o ensino cooperativo. Esta mudança deve ser encarada como uma melhoria do desempenho e, por conseguinte, da qualidade da Educação e do Ensino.

Urge, pois, instaurar nas práticas das escolas o princípio de que a Escola Inclusiva é uma realidade inadiável, uma vez que só ela pode efectuar e garantir

a mudança e inovação tão necessárias à Educação de Todos e para Todos. Os responsáveis políticos e educacionais têm uma tarefa difícil mas entusiástica pela frente, só dessa forma o sistema educativo pode ascender a ser mais inclusivo.

Referências Bibliográficas:

- Bertão, A., Ferreira, Santos, M. (orgs). (1999). *Pensar a escola sobre os olhares da Psicologia*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005). Os eternos esquecidos. in *Revista Educar Hoje*, 12-13.
- *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção nas áreas das Necessidades Educativas Especiais*, 7 a 1 de Junho de 1994.
- Direcção Regional de Educação Especial. (2003). *Competências do Docente Especializado em Educação Especial*. Funchal.
- Fonseca, V. (2005). Os alunos com Dificuldades de Aprendizagem devem ter apoio especializado?. in *Revista Educar Hoje*, 8-10.
- Jiménez, R. (1993). Educação Especial e Reforma Educativa, in *Necessidades educativas Especiais*. Edições Aljibe.
- *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto;
- Madureira, I., Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Edições Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (s.d). *Currículos Funcionais*. Lisboa: Edições Ministério da Educação.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Noronha, M & outros.(2003). *Reeducar como?* Lisboa: Plátano Editora.
- Sanches, I.R.(1995). *Professor da Educação Especial - da formação às praticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Stainback, S. Stainback, W. (1999). *Inclusão - um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Veiga, L. e outros.(2000). *Crianças com necessidades educativas especiais – ideias sobre conceitos e ciências*. Lisboa: Plátano Editora.



Valorizar a ortografia no 1º ciclo do Ensino Básico

- Um estudo sobre práticas avaliativas da ortografia efectuado a professores do 1º ciclo do ensino básico

Introdução

A aprendizagem da ortografia constitui uma exigência social, e a sua promoção é tida como uma das tarefas importantes do aluno na Escola. No entanto, muitos indivíduos passaram pela escolaridade sem saber ler ou escrever (Benavente, 1996). Este problema faz-nos reflectir o seu processo de ensino/aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico, percebendo as acções proporcionadas pelos professores para um trabalho sistemático no domínio do conhecimento e da automatização da norma ortográfica nos alunos.

Neste artigo, vamos unicamente perceber como a avaliação da ortografia é valorizada pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo relata a primeira parte de uma investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Psicologia Educacional, no Instituto de Psicologia Aplicada, em Lisboa.

A ortografia - terminologia

Segundo Jaffré (1997), o termo ortografia designa as relações necessárias entre a norma oral e a norma escrita. Para Carvalho e Ehri (1996, 1997), a ambiguidade do termo ortografia remete-o para duas significações: a acção de ortografar uma palavra produzindo-a por escrito e a da ortografia enquanto produto escrito, a sequência de letras na representação da escrita de um sistema alfabético.

Podem distinguir-se três níveis de conceito de escrita e ortografia. Num primeiro, encontramos o sistema de notação potencial das estruturas linguísticas elementares – fonema, sílaba, morfema, palavra. Num segundo, a operacionalização dos princípios assumidos no nível anterior, a notação efectiva das estruturas elementares recorrendo a marcas gráficas visíveis. No terceiro nível, temos a ortografia enquanto normaliza-

ção do sistema de notação dado pelo conjunto de regras ligadas a um contrato social aceite e respeitado por todos na comunidade (Perfetti; Carvalho, 1986). Este nível revela o carácter convencional da escrita constituindo parte importante da escrita formal.

A ortografia incide sobre os detalhes específicos dos contratos linguísticos gerais impostos pela escrita – na forma logográfica, silábica ou alfabética – através de regras e de pequenas variações pelo modo como as unidades gráficas se ligam às unidades linguísticas, (Perfetti, 1997). Resulta de um sistema de inter-relações de sistemas distintos, sendo possível assinalar três zonas; Uma central, constituída por fonogramas – grafemas que correspondem directamente a fonemas; uma zona anexa, constituída por morfogramas – grafemas de morfemas como flexões verbais e marcas de concordância; uma terceira zona constituída por logogramas – figuras das palavras que têm por função distinguir as homófonas.

A ortografia actua sobre a transcrição dos fonemas, das relações sobre o eixo sintagmático – como por exemplo género, número, pessoa – das relações sobre o eixo paradigmático – as derivações das palavras – indica o sentido das palavras e reenvia-as para a etimologia (Kohler, 1993).

Em síntese, quer no que diz respeito ao conjunto de relações entre a norma oral e a norma escrita, quer à normalização do sistema de notação, dado pelo conjunto de regras ligadas a um contrato social aceite e respeitado por todos na comunidade, a ortografia traduz o carácter convencional da escrita e é uma parte importante da escrita formal.

Em seguida tentaremos perceber a acção do professor no que diz respeito à avaliação da ortografia.

As práticas avaliativas - a explicitação dos critérios



no diálogo professor-aluno

A tarefa avaliativa é algo complexa para os professores. Cardinet (1987), verificou que os professores, embora sintam necessidade de referências objectivas que situem a aprendizagem dos alunos, por forma a transitar ao grau seguinte, encontram dificuldade na construção de

escalas descritivas nos diversos domínios de aprendizagem, por não possuírem um ponto de partida, etapas intermédias, falta de linearidade nas aquisições dos conhecimentos, de definição precisa dos objectivos pedagógicos e de uma teoria de aprendizagem.

Sobre este assunto, Nunes (1992), afirma que o professor quando avalia um aluno expressa mais o diálogo e a relação que tem com ele do que o seu grau de saber.

A avaliação é a determinação do grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios relativos ao objectivo fixado, com vista a uma tomada de decisão, (De Ketele, 1980).

Os juízos valorativos que caracterizam a avaliação dão-nos a conhecer não só a informação recolhida como também os critérios com que se compara. “É a referência a critérios que converte a simples medição de aprendizagem numa avaliação” (Nunes, 1992, p. 4).

Os critérios surgem sob a forma de níveis de exigência, de objectivos a alcançar no processo de ensino/aprendizagem e revelam a natureza das práticas avaliativas. “A escolha de critérios com os quais se compara a aprendizagem dos alunos traduz um sistema de valores e através deles, opções ideológicas e culturais mais ou menos coerentes e consistentes” (Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, 1991, p. 454).

Será de supor que o professor para melhor desem-

penho pedagógico do aluno, se preocupe em explicitar os critérios, as escalas de notação assim como os objectivos e as características da tarefa, com os quais regula o ensino/aprendizagem dos seus alunos. Para Amigues e Guignard-Aandreucci (1981), referidos por (Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, 1992), tal não acontece ao constatar no seu estudo, uma insuficiência quantitativa e qualitativa das informações consideradas pertinentes aos alunos relativas à execução das tarefas.

A explicitação dos critérios desempenha um papel central no diálogo professor-aluno já que é a partir desta que ambos os actores passam a ter o mesmo código.

Do ponto de vista dos alunos, segundo Alves Martins; Matta; Mata & Nunes (1991) parece existir uma relação entre sucesso nas aprendizagens e competências na descodificação das expectativas do professor.

Feu (1985) num estudo sobre critérios utilizados pelos professores na avaliação de uma composição do 4º ano de escolaridade e sua percepção pelos alunos comparou “bons” e “maus alunos” para concluir que os “bons alunos” mostram melhor desempenho na apreensão dos critérios que o professor mais valoriza. Vidigal (1988) comparando os dois grupos quanto à apropriação desses critérios afirma que o grupo dos “bons alunos” apresenta critérios mais diversificados e mais próximos dos critérios do professor. Os alunos têm de estar atentos à descodificação dos sinais verbais e não verbais do professor para compreenderem o que o professor pretende e assim fornecerem uma resposta mais adequada.

Relativamente ao professor, Vidigal (1988); Alves Martins; Matta; Mata & Nunes (1991) evidenciaram discrepâncias entre os critérios da avaliação referidos e os realmente utilizados. Os últimos autores observaram também que a grande maioria dos professores utiliza mais critérios do que aqueles que refere.

A avaliação da ortografia

As concepções e práticas de avaliação bem como a percepção das dificuldades e dos problemas de escrita têm sofrido alterações.

Allal, Bain & Perrenoud (1993), Bain (1988), Bronckart & Schneuwly (1991), tentando estabelecer uma

relação entre estes dois aspectos afirmam que as formas de avaliação devem ser determinadas e condicionadas pelas as opções didácticas dos professores.

A heterogeneidade das competências dos alunos, a grande variedade de estratégias pedagógicas e as actividades didácticas que desencadeiam, levam a formas de avaliação diferenciadas.

A avaliação das produções tem de estar em conformidade com os percursos, as características experimentadas e facultadas aos alunos e não deve restringir-se às informações que foram retidas pela aprendizagem.

É necessário, para isso, deslocar a avaliação que reenvia para os objectivos previamente traçados pelo sistema de ensino do professor, para uma avaliação que reenvie para as aprendizagens dos alunos (Niza, 1995).

Se, por um lado no ensino da Língua Portuguesa se defende mais o lugar da avaliação formativa - que pretende centrar-se na análise e regulação dos processos de aprendizagem dos alunos – em detrimento da avaliação certificativa, por outro, observam-se resistências na sua concretização pois, a avaliação formativa não é ainda bem aceite pelos professores (Niza, 1995).

Segundo a autora um dos impedimentos é o conceito de norma no ensino e na aprendizagem das línguas, que faz os professores tomarem opções pedagógicas muitas vezes em detrimento do desenvolvimento da produção oral e escrita ou do conhecimento do funcionamento da língua.

Para que a pressão normativa do professor seja orientada no sentido da ajuda do aluno é necessário que o professor alargue o seu conhecimento da escrita como um concentrado de todas as normas léxico-sintácticas, estilísticas, ortográficas ou ainda, relativas à gestão transfrásica da informação. Assiste-se então, na didáctica da língua, à substituição do paradigma da competência linguística pelo paradigma da competência de comunicação (Hymes 1984, citado por Niza, 1995). A avaliação desta competência deveria reduzir a preocupação por aspectos como a sintaxe, a ortografia e aumentar a consideração por unidades mais complexas e mais globais, como o texto, o discurso e a sua enunciação.

Um outro aspecto prende-se com o erro ortográ-

fico. Niza (1995) afirma que o mesmo tem a ver com a discrepância entre o sistema de valores do adulto – sistema social – e o sistema de valores e de crenças das crianças. O aluno elabora hipóteses sobre o funcionamento da língua a partir do seu conhecimento. A reelaboração dessa tarefa vai permitir-lhe aproximar do ponto de vista do professor. A discrepância surge quando se compara o seu ponto de vista com o do professor. Por isso Schoonbroodt (1993, citado por Niza, 1995) lembra que a investigação das causas do erro deveria ser sempre inseparável da situação de aprendizagem e da prática pedagógica.

Em síntese, para uma avaliação da ortografia, Sousa (1986); Condemarim & Chadwick (1990); Morais & Teberosky (1994) consideram importante:

- que não se continue a praticar a correcção diferida – a explicitação das representações ortográficas da criança só se favorece perante dúvida ou confrontação daquelas representações com a norma.

- que se analise os erros confrontando o aluno e ajudando-o a entender as suas dificuldades de leitura. Leitura e ortografia favorecem-se mutuamente.

- que a exigência pelo perfeccionismo em todas as etapas da expressão escrita deve tender para a ortografia correcta com uma procura de meios que permita ao aluno adquirir progressivamente uma ortografia efectiva.

Questões e objectivos do estudo

Perante o que foi referido, gostaríamos compreender o seguinte:

Será que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico referem a ortografia como critério de avaliação dos produtos escritos dos alunos?

Por outro lado, no caso afirmativo, qual a sua importância relativa, face a outros critérios de avaliação da escrita?

O estudo apresentou então dois objectivos:

- 1 - Identificar os critérios referidos pelos professores na avaliação dos produtos escritos dos alunos;
- 2 - Identificar a importância relativa desses critérios referidos.

Metodologia

Para este estudo descritivo organizámos uma amostra de conveniência constituída por quarenta

professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

Os docentes apresentavam tempo de serviço entre os cinco e os trinta anos. O tempo médio ronda os catorze anos de serviço. Todos os professores da amostra são do sexo feminino e leccionavam o 3º ano de Escolaridade em escolas oficiais do 1º Ciclo do Ensino Básico, no Concelho do Funchal.

Optámos pela técnica de entrevista para recolha de dados. Esta seguiu parte da metodologia do estudo de Alves Martins; Matta; Mata & Nunes (1991).

Em entrevista individual colocámos as seguintes questões:

1- Quais os critérios que utiliza na avaliação de uma prova de Língua Portuguesa?

2 - Quais os mais importantes?

3 - Quais os menos importantes?

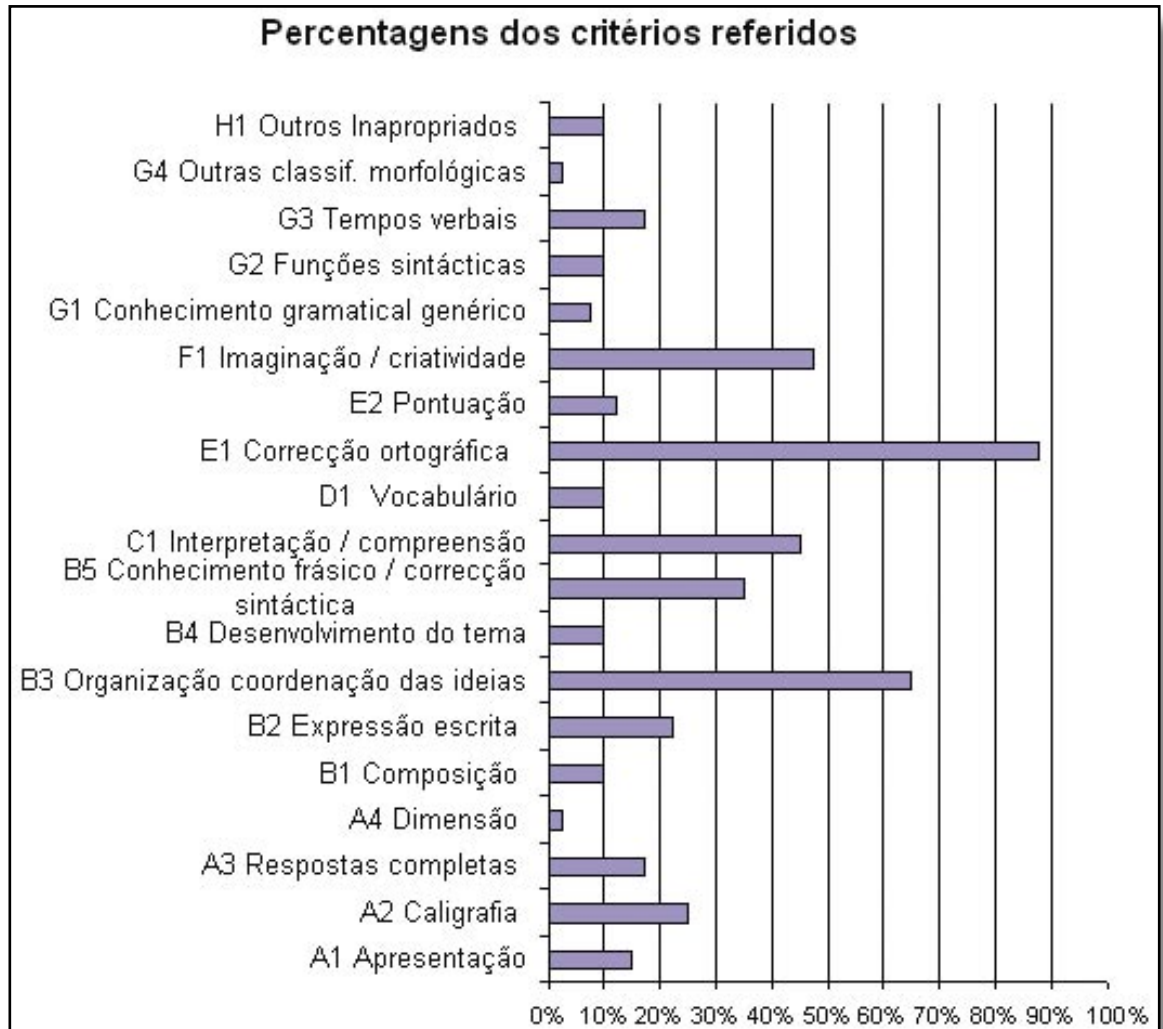
Formalizámos junto da Secretaria Regional de Educação a autorização para o levantamento de dados, contactámos os professores seleccionados e marcámos a realização das entrevistas. Deslocámo-nos à escola para encontros individuais.

Todas as entrevistas foram gravadas e integralmente transcritas. Os quarenta textos foram codificados Código (T1xx). Os textos foram introduzidos numa base de dados por nós construída e nela procedemos à análise de conteúdo pelo recorte dos índices correspondentes às categorias encontradas.

Resultados

Apresentamos os resultados obtidos relativos aos critérios referidos pelos professores na avaliação das provas de Língua Portuguesa.

Figura 1: Percentagens dos critérios referidos na avaliação das provas de Língua Portuguesa (em função dos 40 professores da amostra)



Legenda: A azul a percentagens dos critérios referidos pelos professores na avaliação das provas de Língua Portuguesa.

Como primeiro critério mais referido temos a Correção ortográfica (E1) com um valor percentual de 87,5%. Um conjunto de referências encontradas com mais frequência neste critério, prende-se com os níveis de exigência na correção ortográfica:

“...quando é buscar mesmo ao texto... eu quase que exijo que me copiem certo... agora aquelas em que o aluno tem que pensar ...e escrever por palavras suas ...eu aí desculpo mais uma palavra ou outra... porque ele não está a ver a palavra...” ; “eu valorizo

muito a ortografia... eu desapareço logo com aquela palavra ...eu ponho por cima ...aquela palavra ela já não lê o erro... é assim que eu faço”; “...porque nós não devemos deixar o aluno dar erros ortográficos mas sim antes fazer uma preparação para a entrada em qualquer prova para que o aluno escreva com a máxima correcção.”

Também se observam referências a uma perspectiva de avaliação mais participativa do aluno com a professora, valorizando aspectos dessa relação:

“...tento o mais possível corrigir juntamente com o aluno de forma a que ele não fique traumatizado com essa correcção.”; “avalio normalmente é na presença da criança... para que ela vá vendo os erros que tem ...outras vezes também até passo no quadro ...como a criança escreveu... e depois o grupo todo e ela própria ...vai vendo os erros que fez ...normalmente faço assim”; “...é emendado individualmente os erros... em primeiro lugar mando reparar... ele lê a palavra... e já descobre o erro... Apagam e emendam ...se estiver errado eu mando soletrar a palavra...”

Podemos verificar como segundo critério mais referido a Organização/coordenação das ideias (B3) com valor percentual de 65%. Vejamos algumas explicitações:

“eu valorizo as ideias do aluno porque são muito importantes... às vezes podem estar todas as palavras escritas ortograficamente erradas mas eu dou valor à ideia”; “que seja respeitada a ideia do tema que foi proposto... que as ideias tenham sequência”.

Verifica-se uma forte relação entre os três critérios: Correcção ortográfica (E1) os Aspectos criativos (F) e a Organização/coordenação das ideias (B3):

“a ortografia também é importante, mas não é o mais importante... a organização das ideias...”; “gosto da riqueza de ideias com a ortografia certa.”

Existem quatro critérios que obtêm uma posição intermédia tais como a; Imaginação/criatividade (F1), com valor percentual de 47,5%, a Interpretação/compreensão (C1), com valor percentual de 45%, e o Conhecimento frásico/correcção sintáctica (B5), com valor percentual de 35%.

Relativamente à Imaginação/criatividade (F1) registamos as seguintes explicitações dos professores:

“...eu dou maior realce à imaginação ...criatividade...”; “...vejo especialmente a imaginação da crian-

ça... porque elas têm uma imaginação fabulosa”; “... à criatividade deles porque no fundo se eles tiverem criatividade aquilo vai ajudá-los para a vida futura”; “...há alunos que não vão ao texto ver onde está a pergunta... dão a resposta à sua maneira... isso é muito importante.”

Na Interpretação/compreensão (C1), os professores referem aspectos como:

“primeiro é a interpretação que o aluno dá ao texto porque para responder a perguntas sobre um texto tem de saber interpretar”; “...eles têm imensas dificuldades de interpretação...”

No Conhecimento frásico/correcção sintáctica (B5), destacamos as explicitações:

“valorizo sempre a sintaxe da frase ... a parte sintáctica que tenha sujeito a concordar com o predicado”; “...no geral eu dou muito valor à frase estar escrita correctamente, valorizo mais a correcção da frase sintacticamente”; “...quando vou corrigir as composições vejo se as frases estão correctamente estruturadas.”

Os critérios Composição (B1), o Desenvolvimento do tema (B4) e as Funções sintácticas (G2), apresentam-se com valores percentuais de 10%.

O critério Composição (B1) é referido da seguinte forma:

“valorizo o facto de... dar um tema para eles escreverem algumas frases, não precisam de ser muitas sobre aquele tema”; “há sempre uma composiçãozinha... do texto ou continuar uma história mas isso já depende se eu quero só avaliar o texto em si parto para o resumo do texto... se for para continuar a história... a partir do tema do texto.”

O critério Desenvolvimento do tema (B4) é referido da seguinte maneira:

“não me interessa uma composição sem erros toda bonitinha e o conteúdo ser uma pobreza...”; “já... dou muito valor... àquela resposta de 2º ciclo”; “...eu acho que realmente é muito mais importante o desenvolvimento do tema em si... de forma que eu sinta que interiorizaram aquilo que estão a fazer.”

Passamos a citar algumas referências às Funções sintácticas (G2) :

“vejo os elementos de ligação da frase...”; “verifico a concordância da frase... o sujeito, o predicado.”

Os critérios Dimensão (A4) e Outras classificações morfológicas (G4) são pouco valorizados pois obtêm

os valores percentuais mais baixos (2,5%). No critério Dimensão (G4) passamos a citar a única referência obtida: “há alunos que se limitam dar uma resposta curta e eu já corto ali embora eles se tenham apercebido que a resposta é esta.”

Para determinar a importância relativa dos critérios anteriormente apontados, fomos averiguar a prioridade referida na sua utilização.

critério regista um valor percentual mais alto (40%) em 2ª prioridade.

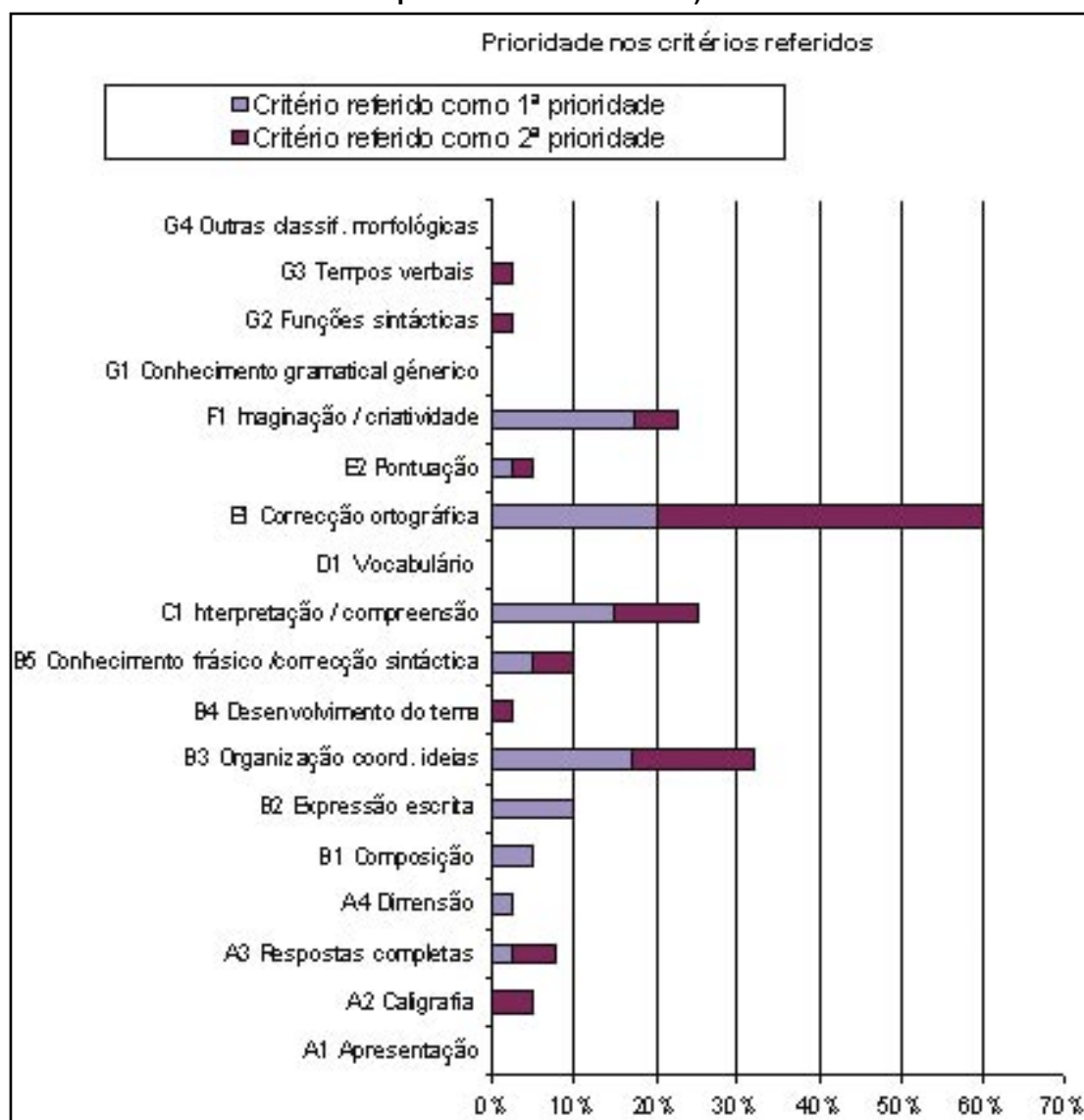
Em primeira prioridade temos outros dois critérios com valores próximos aos da Correção ortográfica (E1), a Organização e coordenação das ideias (B3) com valor percentual 17% e a Imaginação/criatividade (F1) com valor percentual 17,5%.

Os critérios menos referidos Vocabulário (D1) e Conhecimento gramatical genérico (G1), ambos com valor percentual 7,5%, unicamente designados em 3ª prioridade.

Os resultados obtidos na hierarquia dos critérios referidos (Quadro 4) vão ao encontro dos resultados do Quadro 3 ou seja, os critérios mais referidos pelos professores na avaliação das provas de Língua Portuguesa são também considerados prioritários.

Atendendo a que o critério Correção ortográfica (E1) obtém o valor percentual mais alto fomos no segundo momento do trabalho, averiguar o que os professores dizem fazer quando trabalham a ortografia com os seus alunos.

Figura 2: Percentagens das prioridades para cada critério referido (em função dos 40 professores da amostra)



Legenda: A azul - Critério referido pelos professores como primeira prioridade; a vermelho - Critério referido pelos professores como segunda prioridade.

Relativamente ao critério tomado como prioritário para os professores temos a Correção ortográfica (E1) com o valor percentual 20%. Saliente-se que este

Discussão dos resultados

Os professores da nossa amostra consideraram quatro grandes áreas importantes, na avaliação de uma prova de Língua Portuguesa. São elas: os Aspectos Ortográficos (E); a Organização textual (B); os Aspectos Criativos (F1); os Aspectos Semânticos (C).

As primeiras três áreas referidas anteriormente, estão de acordo com os resultados do estudo de Alves Martins; Matta; Mata & Nunes (1991), sobre os critérios referidos e utilizados pelos professores na avaliação de uma prova de Língua Portuguesa. Quanto à importância atribuída pelos professores aos critérios referidos, verificamos que os mais citados na avaliação das provas de Língua Portuguesa, são também considerados pelos professores como os mais prioritários. Este facto é por nós interpretado como uma confirmação dos sistemas de valores e das opções ideológicas e culturais desses professores.

Nos Aspectos Ortográficos (E), temos como critério dominante a Correção Ortográfica (E1). Os aspectos citados levam-nos a afirmar que os níveis de exigência para correção ortográfica variam de acordo com tarefa realizada (uma composição, ditado, cópia), com a frequência dos problemas apresentados pelos alunos nesta área ou ainda com as atitudes e valores do professor no desempenho desta tarefa.

A forte relação entre os três critérios: Correção ortográfica (E1) os Aspectos criativos (F) e a Organização coordenação das ideias (B3), possivelmente influencia a prioridade de escolha do critério Correção ortográfica (E1) na avaliação dos produtos dos alunos. Verificamos que embora a correção ortográfica fosse o critério mais referido em primeira prioridade, obteve no entanto um valor superior em segunda prioridade. Este aspecto, não nos parece atenuar a grande preocupação que os professores mostram na forma de lidar com o erro ortográfico. Alguns fazem referência a uma prática de avaliação em diferido, sem implicação do aluno e em algumas situações ignorando o erro da palavra escrita.

Na Organização textual (B) temos como critério dominante a Organização e coordenação das ideias (B3), com referências à ordenação e sequencialização das ideias. É um critério muito valorizado na avaliação tanto das composições como na interpretação escrita de um texto e parece-nos estar associado à preocupação pela estruturação do pensamento do aluno na escrita.

Nos Aspectos Semânticos (C), temos o critério Interpretação/Compreensão (C1), também citado pelos professores como prioritário, embora com valores inferiores ao critério Correção Ortográfica (E1), são

critérios muito referidos e utilizados. Os professores enfatizam mais os aspectos da interpretação que os da compreensão. Esta atitude parece-nos estar relacionada não só com a valorização da escrita individual dos alunos como também com a percepção que o professor tem das dificuldades dos alunos.

Nos Aspectos Criativos (F), o critério Imaginação criatividade (F1), foi igualmente referido entre os prioritários. As referências, em nossa opinião, reflectem a preocupação manifestada em valorizar os aspectos da escrita individual.

Para concluir

Podemos dizer que os professores ao desenvolverem uma avaliação valorizando aspectos da competência linguística como é o caso da ortografia, não descuram da avaliação dos aspectos da competência de comunicação pois também dão importância aos critérios Organização e coordenação de ideias (B3) e aos Aspectos Criativos (F1), privilegiando um trabalho sobre as unidades mais complexas e mais globais, como o texto, o discurso e a sua enunciação.

Embora os professores utilizem, na avaliação dos produtos dos alunos em Língua Portuguesa, muitos mais critérios do que os que referem, (Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, 1991) sabemos que os referidos como prioritários são muito utilizados.

Referências Bibliográficas

Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.

Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, Ph. (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Paris : Délachaux et Niestlé.

Almeida, M. Guerreiro, M; Mata, L. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais. *Análise Psicológica*, 2(XVI): 321-329

Alves Martins, M., Mata, L., Matta, I. & Nunes, C. (1991). Avaliação em língua materna e matemática do 1º ciclo do ensino básico: critérios referidos por professores e percebidos por alunos com sucesso e insucesso escolar. *Análise Psicológica*, 10 (3 - 4), 453 - 466.

Amigues, R., Bonniol, J. - J., Caverni, J. -P., Fabre J. & Noizet G. (1973). Le comportement d'évaluation de productions scolaires : A la recherche d'un modèle explicatif. *Bulletin de Psychologie*. nº 318, 793-799.

Bain, D. (1988). Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique. In M. Gather Thurler & Ph. Perrenoud (Eds), *Savoir évaluer pour mieux enseigner: quelle formation des maîtres?* Genève: Service de la Recherche Sociologique (Cahier n° 26).

Benavente, A. (1996). *A literacia em portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação.

Brazão, P. (2000). *Desenvolvimento de um programa informático a partir do levantamento das práticas dos professores no 3º ano de escolaridade*. ISPA. Dissertação de mestrado não publicada.

Cardinet, J. (1987). L'évaluation en classe : mesure ou dialogue ? in: *European Journal of Psychology of Education*, Vol. II, nº2, 133-144.

Carvalho, J. (1986). *Ortografia e ortografia portuguesa*. ICAL. 5, 72-75.

Condemarín, M. & Chadwick, M. (1990). Escritura: fase intermédia. In M. Condemarín, & M. Chadwick, *La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas*. (pp. 143-192). IV. Madrid: Visor.

De Ketele, J. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne : Peter Lang.

Ehri, L. (1997). Apprendre à lire et apprendre à l'orthographe, c'est la même chose ou pratiquement la même chose. In L. Rebien, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 231-265). Paris: Delachaux et Niestlé.

Feu M. (1985). *Contributos para uma explicitação de critérios em avaliação pedagógica*. Monografia de fim de curso apresentada no ISPA., Lisboa.

Jaffré, J.-P. & Fayol, M. (1997). *Orthographes - Des systèmes aux usages*. Dominos. Flammarion.

Kohler, D. (1993). Du bon usage de l'erreur dans une didactique de l'orthographe. In L. Allal, D. Bovin, Ph. Perrenoud (Eds), *Évaluation formative et didactique du français*. (pp. 162-169). Delachaux et Niestlé.

Morais, A. & Teberosky, A. (1994). *Erros e transgressões infantis na ortografia do português*. *Discursos*, 8 (1), 15-51.

Niza, I. (1995). *A escrita na escola: Correções e juízos dos professores sobre textos dos alunos*. Dissertação de Mestrado apresentada no ISPA, Lisboa.

Perfetti, C. (1997). Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture. In L. Rebien, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 37 – 56). Paris: Delachaux et Niestlé.

Perrenoud, Ph. (1988). Evaluation formative: Cinqième roué du char ou cheval de troie?. *Journal de L'Association*

pour le Développement de la Mesure et de L'Évaluation en Éducation (ADMEE-Canada), 5, (4), 21-28.

Sim-Sim, I. (1994). Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã. *Inovação*, 7 (2), 145-171.

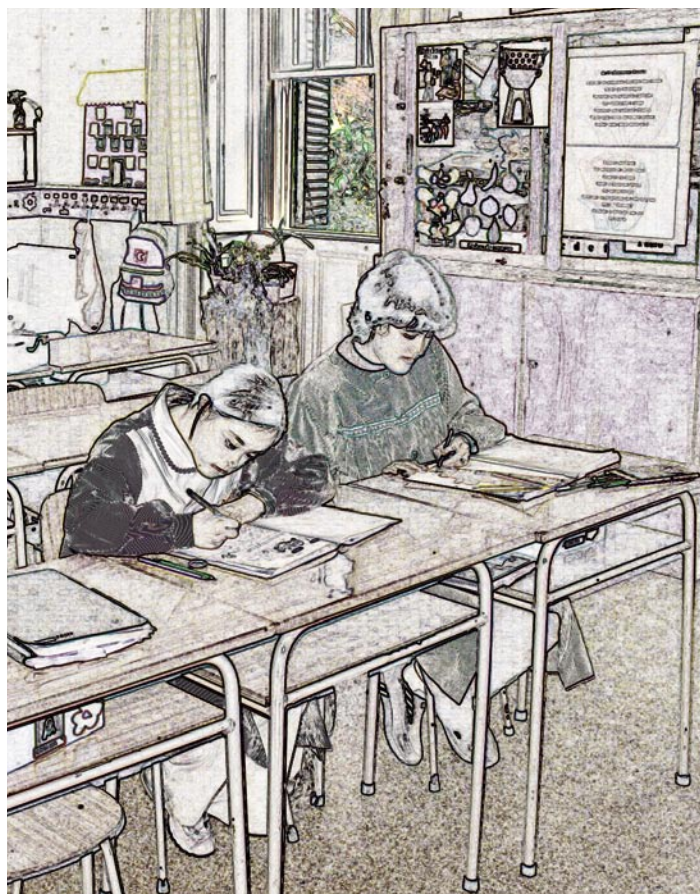
Sousa, O. (1986). *Erros ortográficos: um estudo do tipo de erros no 2º e 3º anos de escolaridade das escolas portuguesas*. Dissertação de Mestrado apresentada no ISPA, Lisboa.

Treiman, R., Cassar, M. (1997). L'acquisition de l'orthographe en anglais. In L. Rebien, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 79 – 99). Paris: Delachaux et Niestlé.

Vidigal, I. (1988). *Influência da explicitação dos critérios de avaliação de uma produção escolar*. Monografia de fim de curso apresentada no ISPA, Lisboa.

Margarida Alves-Martins - Prof. Doutora do Instituto de Psicologia Aplicada de Lisboa e Orientadora da Dissertação de Mestrado - mmartins@ispa.pt

Paulo Brazão - Mestre em Psicologia Educacional - pbrazao@uma.pt



Enriquecimento cognitivo com alunos portadores de altas habilidades: experiência no 1º e 2º ciclos de ensino

Resumo - Descrevem-se dois programas de enriquecimento cognitivo que no ano lectivo de 2003/04 estiveram a ser aplicados a alunos do 1º e do 2º ciclos de escolaridade, previamente identificados pelas suas elevadas capacidades, na Região Autónoma da Madeira. A par da descrição dos objectivos e da incidência das actividades nos dois programas, diferenciados entre si, descrevem-se também os procedimentos seguidos na sua avaliação, bem como os resultados atingidos. Sobretudo, importa reter as percepções positivas inferidas junto dos pais, professores e dos próprios alunos sobre o interesse e os ganhos do programa, aliás associados ao facto da larga maioria expressar a vontade em continuar no ano lectivo seguinte à sua frequência.

Palavras-chave: Sobredotação; Altas habilidades; Programas de enriquecimento.

Introdução

A criação de respostas adequadas e diversificadas a alunos com características de sobredotação é um dos princípios básicos da Divisão Coordenadora de Apoio aos Sobredotados (DCAS) da Secretaria Regional da Educação da Região Autónoma da Madeira. Estas crianças e jovens, como quaisquer outras, necessitam que sejam atendidas todas as suas especificidades e singularidades. Numa perspectiva de integração, procura-se proporcionar uma intervenção ajustada aos seus modos e ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem. Estes objectivos estão cada vez mais assumidos pela comunidade educativa, havendo também uma aposta política e social pela construção efectiva da “escola inclusiva” (Declaração de Salamanca, 2004).

A multiplicidade de abordagens teóricas sobre o pensamento, a inteligência e o desenvolvimento cognitivo repercutiu-se na construção de programas de enriquecimento na área das habilidades cognitivas e das estratégias de aprendizagem (Almeida & Morais, 2002; Hamers et al., 1997). Nomeadamente quando tais programas são aplicados junto de alunos com boas capacidades cognitivas, essa aplicação assume-se

mais numa lógica preventiva que remediativa. Com crianças e adolescentes com características de sobredotação estes programas de enriquecimento cognitivo tendem a não se circunscrever à área da cognição, antes inclui outras dimensões como a motivação, o relacionamento interpessoal e as expressões. Mais ainda, mesmo reportando-nos à área cognitiva, esta não se confina ao pensamento convergente (raciocínio), estendendo-se ao pensamento divergente (criatividade) e à resolução de problemas. Por último, pensa-se que estes programas, mais que organizados numa lógica de enriquecimento vertical (buscar a hiper especialização de determinadas funções e assuntos ou áreas de conhecimentos), devem estar organizados numa lógica de enriquecimento horizontal. Por este último entende-se a ajuda ao aluno nos seus pontos fortes e fracos, e uma procura deliberada de um desenvolvimento harmónico por parte dos sujeitos.

Como noutros programas de treino cognitivo, os programas de enriquecimento a que aludimos procuram dinamizar as sessões de forma a promover o confronto de posições, de argumentos e de estratégias entre os sujeitos do grupo, o que aliás se aproxima da indução de sucessivos momentos de reequilíbrio proposta por autores desenvolvimentistas (Inhelder, Sinclair & Bovet, 1974), ou coordenação progressiva de esquemas cognitivos inerentes à aquisição de novas estruturas ou esquemas operatórios através do confronto e integração pelos sujeitos de pontos de vista diferentes dos seus (Mugny & Doise, 1987). Este funcionamento superior aparece associado a níveis superiores de auto-regulação e a um conhecimento metacognitivo progressivamente construído e implementado na realização das tarefas e na resolução dos problemas (Almeida, 1993; Morais, 1996; Sternberg, 1985).

Estes aspectos decorrem de uma abordagem mais dinâmica da inteligência e das habilidades cognitivas,

a qual assume também a possibilidade do seu treino e incremento. Para o efeito, pensar a inteligência como conjunto de processos cognitivos implementados na resolução de problemas tem sido uma das opções. Assim, e sobretudo patente na resolução de problemas novos, a inteligência define-se pelos processos utilizados nos três momentos sequenciais da resolução. Uma primeira etapa corresponde à recepção sensorial e aos processos de atenção e de percepção. Nesta fase, o sujeito selecciona, codifica, entende e regista a informação disponível. Num segundo momento, essa informação é processada, relacionada com informações anteriores e ponderada de acordo com os objectivos. Num terceiro momento, o sujeito organiza e emite uma resposta, apreciando a sua adequação ou justificando uma determinada opção em face de outras vias alternativas. Estes três momentos são interdependentes, mas torna-se pertinente distingui-los facilitando assim a identificação e o treino dos processos que os constituem (Almeida, 1993, 1997; Feuerstein, 1980; Sternberg, 1985).

Com este artigo pretendemos descrever a tipologia de objectivos, de actividades e de estratégias que estiveram na base da construção e aplicação de dois programas de enriquecimento cognitivo junto de crianças do 1º e do 2º Ciclos de Ensino. A par da fundamentação do programa, incluímos informação relativa à sua avaliação. Como se pode antecipar, tais programas e respectiva avaliação são alvo de uma construção progressiva, no quadro que se aproxima de um projecto de investigação-acção, sobretudo alimentado por uma postura reflexiva junto dos técnicos e dos professores.

Descrição dos Programas: fundamentos e aplicação

Com a crença na modificabilidade cognitiva surgiram, um pouco por todo o mundo, vários programas de treino ou enriquecimento cognitivo (Chipman et al., 1985; Costa, 1985; Nickerson et al., 1987). O programa “Promoção Cognitiva” (Almeida & Morais, 2002) é um dos disponíveis em Portugal, tendo-nos servido de alguma orientação. Da mesma forma, seguimos os trabalhos de Edward De Bono (1973), mais concretamente o seu Programa CoRT (Cognitive Research Trust), que tem sido denominado “Ferramentas para

Pensar”.

O programa de enriquecimento para os alunos do 1º Ciclo de Escolaridade incidiu particularmente na área cognitiva e foi implementado na Escola EB1/PE da Nazaré (RAM), tendo-se iniciado no ano lectivo de 2002/03 e prosseguindo ainda em 2004/05. A par do objectivo maior na área cognitiva, procurou-se incluir objectivos nas áreas sócio-afectiva e motivacional. Neste artigo, em concreto, reportamo-nos ao programa aplicado em 2003/04, junto de 30 crianças devidamente sinalizadas pelas suas altas capacidades cognitivas e aprendizagens escolares. O programa decorreu numa sessão semanal, estando as crianças repartidas por 4 grupos. As sessões decorreram ao longo de todo o ano lectivo e tinham a duração de 60 minutos. As actividades propostas eram diversificadas e cobriam domínios da psicomotricidade, processos cognitivos básicos (atenção, percepção), processos cognitivos superiores (compreensão, raciocínio), criatividade e competências sociais.

O programa do 2º Ciclo nasceu da necessidade sentida pelo Gabinete Coordenador de Apoio à Sobredotação em dar resposta a um grupo de 8 pré-adolescentes com características de sobredotação de diferentes escolas do Funchal que frequentavam o 2º Ciclo do Ensino Básico. O programa decorreu em horário extra-escolar, numa sala gentilmente cedida pela EB2,3 dos Louros e procurou proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento não só no domínio cognitivo mas, também, na área do relacionamento interpessoal. Estes objectivos foram trabalhados durante 13 sessões, com periodicidade semanal e duração aproximada de uma hora por sessão. Neste grupo trabalharam-se particularmente as “Ferramentas para Pensar” na linha do Programa CoRT (De Bono, 1973), havendo ainda uma incidência em exercícios de criatividade e de dinâmica de grupo.

Resultados

Descrevem-se, de seguida, alguns resultados recolhidos junto dos alunos, dos pais e dos professores, os quais podem dar-nos alguns elementos sobre o impacto da aplicação dos dois programas de enriquecimento. Em relação ao programa aplicado no 1º ciclo, a sua avaliação tomou *feedback* recolhido junto dos professores e dos pais (rentabilização de reuniões e

questionários aos pais), assim como as respostas das crianças a questionários abertos e o seu desempenho em provas cognitivas (recurso às Matrizes Coloridas de Raven e à Escala Colectiva de Nível Intelectual/ECNI). Mesmo não havendo grupo de controlo, recorreremos a uma avaliação cognitiva em termos de pré-teste e de pós-teste.

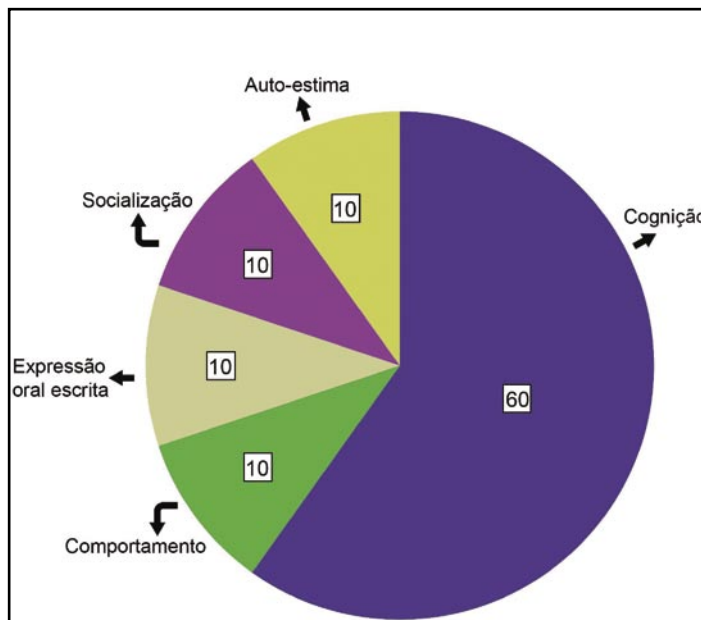
No final do ano procedeu-se a uma reunião geral envolvendo a Directora da Escola, Professores e Pais tendo em vista uma avaliação do programa e as condições para a sua continuidade. Em relação ao programa implementado parece ter havido uma maior satisfação por parte dos pais, que explicitam também maior desejo da sua continuidade. Os pais mencionaram a questão da continuidade do programa, nomeadamente na transição do 1º para o 2º Ciclo. Uma mãe, em concreto, verbalizou a recusa em que os seus filhos sejam “cobaias” de experiências sem estar garantida a continuidade quando deixarem a escola do 1º ciclo.

Face à ideia de continuidade do programa no próximo ano lectivo, e inscrição dos seus filhos, puseram algumas condições. A título de exemplo, comentou-se a necessidade das sessões serem em horário extra-curricular e de poderem incluir actividades mais lúdicas, visitas no exterior (museus, passeios, bibliotecas...) ou outras (vídeos, debates...). Alguns pais mencionaram o interesse de se aproveitar estas actividades de enriquecimento para, com base nas actividades e seus produtos, se organizar concursos e exposições.

Questionando-se os pais em relação aos benefícios sentidos pelos seus educandos com a frequência do programa, 67% respondem positivamente (17% não apontam benefícios e outros 17% não responderam a esta questão). Quanto à tipologia de benefícios, as respostas dos pais foram objecto de uma análise de conteúdo e respectiva categorização. A quase totalidade dos pais refere ganhos na área cognitiva (aptidões, atenção, memória), havendo uma menor referência a ganhos noutras áreas (socialização, auto-estima, linguagem, e adaptação comportamental). Na Figura 1 apresentamos a referência relativa aos diferentes tipos de ganhos (valores em percentagem). Finalmente, 67% dos pais refere o desejo que os seus filhos continuem no programa de enriqueci-

mento no próximo ano lectivo, ao contrário de 33% (alguns destes mencionam que não podem continuar no programa em virtude de irem mudar de escola).

Figura 1: Áreas percebidas pelos pais como ganhos pelos seus filhos



Numa análise dos resultados obtidos a propósito da avaliação cognitiva realizada junto dos alunos que participaram no programa em 2003/04. Esta avaliação foi realizada no início e no final do ano lectivo, numa lógica de pré-teste e pós-teste, recorrendo-se às provas verbais e não verbais da Escala Colectiva de Nível Intelectual (ECNI) e à prova de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (PM47). No quadro I descrevemos as médias e desvios-padrão, bem como o valor e significância estatística das diferenças nas médias nas provas usadas (t-teste para amostras paralelas). Não emergindo uma diferença estatisticamente significativa quando comparamos os resultados do pré-teste para o pós-teste no conjunto das provas não verbais da ECNI (uma diferença de apenas 0,4 a favor do pós-teste), essa diferença ganha significado estatísti-

Quadro 1: Resultados nas provas cognitivas no pré e no pós-teste

Momentos	ECNI -nVerbal		ECNI-Verbal		PM47	
	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Pré-teste	26.5	3.33	21.4	3.59	27.1	4.90
Pós-teste	26.9	2.92	24.2	3.69	31.5	3.46
	t=-.63	p=.53	t=-3.67	p=.001	t=-5.18	p=.000

co seja no conjunto das provas verbais da ECNI seja nas matrizes de Raven. Num e noutro caso a diferença é a favor do pós-teste (cerca de 3 pontos na ECNI e 4 pontos na PM47). Assim, e reportando-nos às provas cognitivas aplicadas, observamos uma melhoria do pré para o pós-teste, muito embora sem a existência de um grupo de controlo torna-se difícil afirmar, de imediato, a eficácia do programa de enriquecimento. Mesmo assim, face à usual estabilidade dos resultados nos testes psicológicos, podemos aceitar que o aumento observado nos resultados pode estar associado ao programa.

Em relação ao impacto do Programa do 2º ciclo de escolaridade, considerámos as respostas dos pré-adolescentes ao questionário aberto, categorizámos as suas respostas em termos de ganhos ou aspectos positivos e de propostas de aspectos a mudar ou aspectos negativos. Estes aparecem mencionados num número claramente inferior de crianças e com menor frequência. Em relação aos aspectos positivos (ganhos), os jovens mencionam sobretudo o seu desenvolvimento mental e o facto de conhecerem colegas e pessoas novas e interessantes. Mencionam, com alguma frequência, o conhecerem professores interessantes, socialização com colegas e actividades e jogos originais e divertidos. Com menor frequência, aparecem referidas, ainda, algumas aquisições em domínios concretos, novas formas de avaliação, atenção individualizada de que foram alvo, maior auto-controlo, carácter informativo de algumas actividades, organização das actividades e menor ansiedade no seu estudo.

Em termos de aspectos negativos do programa e suas sessões, os alunos referem o pouco tempo da sessão, o cansaço devido à sobrecarga horária e a necessidade de ter mais jogos. Um aluno refere, ainda, o facto de alguns colegas serem auto-convencidos.

Reportando-nos às respostas dos pais ao questionário aberto aplicado no final do programa, podemos categorizar as suas respostas em alguns aspectos positivos e aspectos a melhorar do programa. Em relação aos aspectos positivos, aparecem com maior incidência respostas a nível da auto-estima, segurança e descontracção por parte dos jovens, sua motivação e satisfação. Num segundo lugar, emergem os ganhos na socialização, autonomia pessoal e cognitivo. Um dos

pais explicita a felicidade do seu educando, o sentir-se apoiado e não frustrado com o tipo de actividades. O aspecto negativo mencionado, e apenas por um dos pais, prende-se com o horário escolhido e com o cansaço sentido pelo seu educando em algumas sessões. Meia dúzia de pais deixaram algumas sugestões de melhoramento para o programa. Em primeiro lugar, a necessidade de realização de actividades no exterior, por exemplo visitas de estudo e idas a museus ou visualização de filmes. Num mesmo nível de frequência são acrescentados as vantagens em se incluir o programa no espaço curricular da criança para não obrigar a criança a ir à escola de manhã ou de tarde não tendo aulas, aumentar a frequência de jogos desafiantes, por exemplo a organização de torneios ou competências (ex. xadrez), maior comunicação entre pais e professores sobre o que se passa na sessão e sobre a evolução dos alunos, e ainda a necessidade de haver um maior investimento em alunos com elevado potencial.

Considerações finais

A avaliação dos programas foi contínua, tendo por objectivos observar e registar dados, comportamentos, respostas e produções, com o propósito de reavaliar e voltar a planear. Os programas mostraram-se flexíveis, permitindo mudanças à medida que surgiram novas sugestões e necessidades.

O balanço final destes projectos de intervenção, e numa lógica de progressiva construção, aplicação e avaliação, aponta para a necessidade futura de continuarmos o movimento iniciado de, ao longo do processo e no final do ano, se avaliar e introduzir novos conteúdos e metodologias. Entretanto, da nossa experiência, parece-nos que este tipo de programas deverão ser aplicados em horário extra-escolar e apenas para os alunos seleccionados do ponto de vista cognitivo e motivados para este tipo de programa. Mesmo que nem sempre reconhecido como necessário pelos pais, estes programas devem caracterizar-se pela multidimensionalidade dos seus objectivos e actividades, não se circunscrevendo ao estritamente cognitivo. Por outro lado, importa que a aplicação destes programas decorram de compromissos entre as famílias e as escolas de forma a que os aspectos logísticos estejam assegurados, assim como a assiduidade dos alunos.

Estes programas requerem espaços e horários, devendo os espaços viabilizar a realização das tarefas e o arquivo dos materiais.

A terminar, os dados recolhidos mostram que o programa constituiu uma experiência gratificante e positiva, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Entre as aquisições mencionadas pelos próprios alunos, o programa terá promovido a interação verbal e as trocas sócio-afectivas entre os alunos, a criatividade, a capacidade de observação, a habilidade de argumentação e expressão de ideias, bem como o uso deliberado e consciente do acto de pensar. Estas aquisições, também verbalizadas de algum modo pelos pais e professores, justificam a implementação de programas de enriquecimento, de tipo horizontal, junto de alunos portadores de altas habilidades.

Referências

- Almeida, L. S. (1988). *Teorias da Inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, L. S. (1993). *Capacitar a escola para o sucesso: Orientação para a prática educativa*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: CIDInE.
- Almeida, L. S. (1995). Definição e medida da inteligência na Educação Especial: Razões acrescidas para uma maior ponderação por parte dos profissionais. *Sonhar*, II (1), 11-19.
- Almeida, L. S., Oliveira, E & Melo, S. (2000). *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação*. Braga: ANEIS.
- Almeida, L. S. & Morais, M. F. (2002). *Programa de Promoção Cognitiva* (4ª Edição). Braga: Psiquilibrios.
- Chipman, S., Segal, J. & Glaser, R. (1985). (Eds.), *Thinking and learning skills*, I e II, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular*. Porto: Porto Editora.
- De Bono, E. (1985). The CoRT Thinking program. In S. Chipman, J. Segal & R. Glaser (Eds), *Thinking and learning skills*, I. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Bono, E. (1992). *Ensine os seus filhos a pensar*. Lisboa: Difusão cultural.
- De Bono, E. (1997). *Aprender a Pensar*. Barcelona: Plaza & Janes Editores.
- Doise, W. (1985). Le développement social de l'intelligence: Aperçu historique. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie social du développement cognitif*. Berne: Peter Lang.
- Feuerstein, R. (1980) *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1995). *De la logique de l'enfant à logique de l'adolescent, essai sur la construction des structures opératoires formelles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Inhelder, B., Sinclair, H. & Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Mettrau, M. (sd). *Texto auxiliar para a aplicação da metodologia "Aprender a Pensar" de Edward de Bono. Exemplar do curso "Ferramentas para Pensar"*. Funchal: Secretaria Regional de Educação.
- Morais, F. (1996). *Inteligência e treino cognitivo: Um desafio aos educadores*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Moreira, M. A. & Buchweitz, B., (1993). *Novas Estratégias de Ensino e Aprendizagem. Plátano Edições Técnicas*.
- Moura, Z. (1989). Algumas notas de apresentação à filosofia para crianças. *Revista de Educação*, 3, 25-29.
- Palhares, C. & Oliveira, E. & Melo, A. (2000). ANEIS: Programas de Enriquecimento. *Sobredotação*, 1 (1 e 2), 191-202.
- Palhares, C. (2003) Programa "Filosofia para Crianças": Uma proposta de educar para o pensar. *Sobredotação*, 4 (1), 109-118.
- Pereira, M. (2000). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação*, 1, 147-178.
- Sternberg, R. (1985) Beyond I.Q.: A thiarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Science*, 7, 269-287.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicação D. Quixote.
- Rego, M. J. (1992). *Filosofia para crianças*. Noesis, 24, 58-61.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. *Inovação*, 7 (1).

Ana Isabel Leitão - Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação da Divisão Coordenadora de Apoio aos Sobredotados

Conceição Ramos - Psicóloga e Chefe da Divisão Coordenadora de Apoio aos Sobredotados

Jacinta Jardim - Docente Especializada da Divisão Coordenadora de Apoio aos Sobredotados

Valentina Correia - Psicóloga da Divisão Coordenadora de Apoio aos Sobredotados

Leandro S. Almeida - Professor Catedrático e Presidente do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

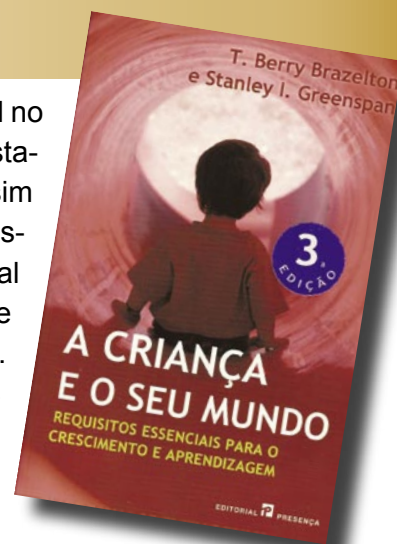
A Criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem.

Autores: T. Berry Brazelton e Stanley I. Greenspan

Editora: Editorial Presença

Ano: 2003 (3ª ed.)

A primeira infância é simultaneamente a fase mais crítica e mais vulnerável no desenvolvimento de qualquer criança. É nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral. Assim segundo Brazelton e Greenspan, não podemos negligenciar as crianças nesses seus primeiros anos de vida, no entanto defendem que a sociedade actual está a descuidar muitas das suas famílias e as crianças de tenra idade, o que pode ser altamente prejudicial no desenvolvimento intelectual e emocional. Preocupados com esta situação, os autores tentam formular recomendações no sentido de modificar as políticas vigentes, tendo em vista aquilo que hoje sabemos ser as necessidades de uma criança.



Rato Virtual versão 1.1.25

Programa que simula um rato no écran do computador com opções de interacção por varrimento. Rato Virtual permite através da visualização de uma pequena e simples janela e do seu varrimento realizar todos os movimentos (esquerda, direita, acima e abaixo) e todas as funções do rato (clique, configurações, duplo-clique e arrastar), acedendo aos programas do computador.

Rato Virtual é um software livre que pode ser acedido no site www.acessibilidade.net, no Kit Necessidades Especiais 2004.

Rato Virtual é um software livre que pode ser acedido no site www.acessibilidade.net, no Kit Necessidades Especiais 2004.

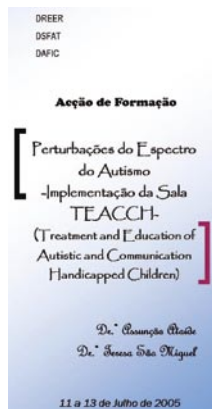


PT Voz Activa

O PT Voz Activa é um software que lê em voz alta os textos – mensagens de e-mail e outras informações provenientes da Internet – que aparecem no écran do computador. Este possui um leitor de texto que interpreta os caracteres no écran, enviando posteriormente essa informação para um sintetizador de fala que, por sua vez, encaminha os dados para a placa de som do computador. Assim, através das colunas do computador, o texto pode ser ouvido em voz alta e com toda a clareza.

Comercialização: Loja PT

Avenida Zarco, nº7 - Edifício PT, 9004-555 Funchal - Telefone: 291 232 131



Decorreu de 11 a 14 de Julho de 2005, no Auditório da Escola Básica 2º e 3º ciclos Gonçalves Zarco, a acção de formação **Perturbações do Espectro do Autismo – Implementação da Sala TEACCH** (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*), com o propósito de ajudar crianças/jovens com perturbações do espectro do autismo (PEA) a desenvolver-se de modo a atingir o máximo de autonomia na idade adulta. Sob a orientação da Dra. Assunção Ataíde e da Dra. Teresa São Miguel, esta acção teve a duração de 24 horas e destinou-se a docentes especializados, psicólogos, terapeutas da fala, técnicos superiores de educação especial e reabilitação, auxiliares de acção educativa e pais de crianças que apresentam características autistas, perfazendo um total de 48 participantes.

Ao longo dos meses de Junho, Julho e Setembro realizou-se na Sala de Informática dos Ilhéus as acções de formação **Informática I** e **Informática II**, ministrada pela Secretaria Regional de Educação e destinadas ao pessoal administrativo da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação, com o intuito de dotar os formandos de técnicas adequadas que lhes permitam o uso correcto das tecnologias de informação no intuito de potenciar a qualidade das tarefas que desempenham. Em relação à formação Informática I, esta teve a duração de 39 horas e a participação de 20 formandos, quanto à Informática II teve o total de 54 horas e foi frequentada por 24 formandos. É de realçar ainda que de 3 a 26 de Outubro realizar-se-á, a acção de formação **Informática III** com a duração de 24 horas e participação de 25 formandos.

PLANO DE FORMAÇÃO SETEMBRO A DEZEMBRO

DESIGNAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO	FORMADORES	DESTINATÁRIOS	Nº HORAS	DATA
Informática	Pedro Ramalho, Marlene Lira, João Garrido, Teresa Spínola, Rosa Soares, Sandra Proença, Lurdes Moreira e Rafael Santos	Pessoal Administrativo da DREER	204	Julho a Outubro
TeleAula - Um recurso educativo para alunos impedidos de se deslocarem à escola	Maria Eulália dos Anjos Ribeiro	Docentes, Técnicos Superiores de Educação, Técnicos Superiores de Educação Especial e Reabilitação e Especialistas em Informática.	18	19 a 21 de Setembro
Atendimento e Imagem Profissional	Maria Manuela Domingos Pinto Fernandes	Activos empregados - Funcionários Públicos	21	17 a 25 de Outubro
Comunicação e Aprendizagem em Multideficiência	Maria Clarisse e Alexandrino Nunes	Docentes	30	2 a 5 de Novembro 2 e 3 de Dezembro
Técnicas de Secretariado	Maria Manuela Domingues Pinto Fernandes	Activos empregados - Funcionários Públicos	42	7 a 11 de Novembro
Artes Criativas	Ana Maria Nunes Jardim	Ajudantes de Acção Sócio-Educativa e Técnicos Profissionais de Educação Especial	28	A definir
Respostas Educativas Específicas para Criança e Jovens Surdos	Maria João Rodrigues de Sá Reis e Francisco Vaz da Silva	Docentes	45	Setembro e Novembro de 2005
Especialização em Educação Especial	Joana Maria Bettencourt Pacheco de Castro, Teresa Maria de Sousa dos Santos Leite, Armindo José Rodrigues, Francisco Manuel Marta Vaz da Silva, Isabel de Lacerda Pizarro Madureira Salgado de Oliveira, Maria Eduarda Rodrigues Pereira Dias, Maria Inês Bamond Sim-Sim, Maria Teresa Xavier Lopes Vieira, Cândida Maria Fernandes Gonçalves, João Manuel Ruivo Noronha, Isabel Maria Rodrigues Amaral Oliveira e Maria Eulália dos Anjos Ribeiro	Docentes	513	2005/2007

O Grupo “Dançando com a Diferença na Centro das Artes Casa das Mudanças

No que concerne à matéria de arte e inclusão a União Europeia, através da Resolução do Conselho de 6 de Maio de 2003, sobre o acesso das pessoas com deficiência às infra-estruturas e actividades culturais, convida os Estados-Membros e a Comissão, nos limites das respectivas competências, a tomarem medidas concretas para melhorar o acesso das pessoas com deficiência às infra-estruturas culturais, às actividades culturais e aos meios de comunicação social. Em conformidade com estes pressupostos e atendendo que não existia ainda nenhum grupo de dança inclusiva em Portugal com residência num local exclusivamente vocacionado para as Artes, foi assinado no passado dia 22 de Julho de 2005, no Centro das Artes Casa das Mudanças, um protocolo que atribui o estatuto de Companhia Residente do Centro das Artes Casa das Mudanças ao Grupo “Dançando com a Diferença” da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação.

Na cerimónia estiveram presentes Sua Excelência o Secretário Regional de Educação, a Directora Regional de Educação Especial e Reabilitação, o Presidente da Ponta do Oeste - Sociedade de Promoção e Desenvolvimento da Zona Oeste da Madeira, S.A e o Director do Centro das Artes Casa das Mudanças.

Implementação de sala TEACCH na Região Autónoma da Madeira

Os resultados da investigação mais recente remetem-nos para a necessidade de se repensar a intervenção com crianças autistas.

Em Portugal assistiu-se, nos últimos anos, à abertura de “salas TEACCH” (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*) que têm como objectivo desenvolver nas crianças com autismo melhores níveis de autonomia.

Com este programa pretende-se trabalhar a melhoria das capacidades adaptativas das crianças, a colaboração entre pais e profissionais, a avaliação individualizada para a intervenção, o reforço de capacidades e o ensino estruturado em salas inseridas no sistema regular de ensino.

No Funchal vamos dar início a esta experiência com a implementação de uma sala TEACCH, na escola do EB do 1º ciclo/pré-escolar da Ajuda que contemplará o atendimento a 6 crianças.



II ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os conhecimentos emergentes acerca da *Diferença* e dos seus *Paradigmas* que a extensa bibliografia, o aceso debate de ideias e a árdua luta pela igualdade de oportunidades evidenciaram na última década, interpelam-nos a reconfigurar, diariamente, o nosso conceito de Necessidades Especiais, movidos pelo *sentimento*, pelo *pensamento* e pela *acção*.

Sentir é apreender e traduzir a realidade experimentada com base na subjectividade emanada de valores e sentimentos, na relação sensível de cada ser humano face aos outros e ao mundo.

Pensar implica redimensionar sentimentos, valores e emoções em lógica e razão, orientando-os para a compreensão e tomadas de decisão face à realidade.

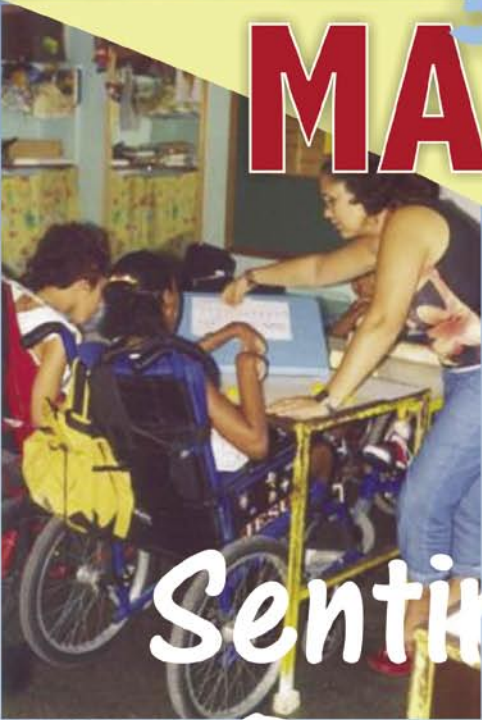
Agir é a capacidade transformadora que mobiliza, potencia e orienta o sentir e o pensar para acções concretas e assertivas.

São estas as dimensões que orientarão o debate e a reflexão no *II Encontro Regional de Educação Especial com a temática Paradigmas da Diferença: Sentir... Pensar... Agir!*, organizado pela Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação, terá lugar de 23 a 25 de Novembro de 2005, no Madeira Tecnopolo. Este encontro contará com intervenientes de renome internacional, como Philippe Perrenoud, Miguel Verdugo e Luís de Miranda Correia na expectativa de poder contribuir para a evolução de conceitos e adequação de práticas.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

II ENCONTRO REGIONAL

MADEIRA Funchal
Tecnopolo



Sentir...

Pensar...

Agir!



2005
23, 24 e 25
de Novembro



PARADIGMAS DA
diferença