

Revista Diversidades nº34

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA - SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS - DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E REABILITAÇÃO
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE APOIO, GESTÃO DE RECURSOS E INVESTIGAÇÃO



A Descoberta dos Talentos



Sobredotação em Debate!

pág. 4 - 24




Atividades de Enriquecimento!

pág. 25





DREER laureada com 1.º Prémio

pág. 39

- 3** **Editorial**
- 4** **As Dificuldades na Identificação de Talentos e Altas Habilidades**
- 5** **O Papel dos Pais e dos Professores no Diagnóstico e Intervenção de Alunos Sobredotados**
- 7** **A Vida Emocional e Afetiva dos Alunos Sobredotados**
- 11** **As Crianças Sobredotadas:**
Inteligência Emocional e Relações Afetivas
- 14** **O Conceito de Emocionalidade na Sobredotação**
- 17** **A Criatividade:** Critério (necessário ou suficiente) no Diagnóstico de Sobredotação
- 19** **A Intervenção da DREER na Sobredotação:** Presente e Futuro
- 21** **O Homem Complexo:** Uma Aproximação Ecodinâmica do Sobredotado no Desporto
- 23** **Os Talentos nas Artes Plásticas:** Que Intervenção?
- 25** **Desvendar Paixões...**
- 26** **Espaço** 
- 27** **Legislação**
- 28** **Notícias**

Ficha Técnica

Diretora	Maria José de Jesus Camacho	 
Redação	Serviços da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação e Colaboradores Externos	
Revisão	Núcleo de Informação, Multimédia e Informática Esta revista foi redigida ao abrigo do novo acordo ortográfico	
Morada	Rua D. João n.º 57 9054-510 Funchal Telefone: 291 705 860 Fax: 291 705 870	
E-mail	revistadiversidades@madeira-edu.pt	
Grafismo e Paginação	Núcleo de Informação, Multimédia e Informática	
ISSN	1646-1819	
Impressão	<i>O Liberal, Empresa de Artes Gráficas, Lda.</i>	
Tiragem	1000 exemplares	
Distribuição	Gratuita	
Fotos	Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação / Associação Portuguesa de Psicomotricidade / <i>Canarias 7</i> / Egberto Moreira / Ensino do Futuro - Escolas para o Século XXI / Margarida Pocinho / Sara Bahia	



Maria José Camacho

Diretora Regional de Educação Especial e Reabilitação

Nas sociedades multidimensionais em que vivemos, com a novidade disponível ao som de um clique, torna-se imperativo combater a desinformação, os mitos e as ideias erradas que ainda subsistem no campo específico da sobredotação.

Quando empreendemos uma jornada *À descoberta dos talentos* reconhecemos, logo no embarque, que se trata de uma viagem em conjunto, de um percurso moldado pela reflexão e em defesa da diferença, do enaltecimento da nossa existência, potenciada pelos olhares daqueles que nos rodeiam, numa cooperação intrínseca e inevitável.

O conceito de sobredotação não é estanque, nem se esgota na estreiteza da sua definição e aplicação. Em permanente devir, remete-nos para a pluralidade de características e desempenhos duma população ímpar, desafiando-nos a desvendar talentos tão peculiares quanto complexos, inerentes ao ser humano.

Tornemo-nos audazes e acutilantes na recusa da norma e da uniformização suscetíveis de conduzir à artificialidade e à perda de autenticidade. Arrisquemos a apologia das exceções e das excecionalidades e deixemos fluir a originalidade criativa. Ao *Descobrirmos Talentos*, fortalecemos a nossa intervenção, no sentido de ultrapassar estereótipos sociais e académicos e determinadas atitudes e práticas que condicionam a concretização da inclusão. Para tal, devemos ampliar ideias e conceitos sobre o espetro de variáveis associadas à sobredotação, atendendo a dimensões emocionais e criativas, defendidas e proclamadas pelos mais recentes estudos na área das neurociências.

Vem de longe o trabalho efetuado pela Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação no âmbito da sinalização, avaliação e acompanhamento de alunos sobredotados, no apoio às suas famílias e na preparação técnica das equipas, assente na convicção de que a interdisciplinaridade impulsiona práticas apropriadas às características e necessidades desta população.

Hoje, *À Descoberta dos Talentos* disponibiliza aos leitores algumas das comunicações apresentadas no âmbito do Seminário *Sobredotação: Perspetivas, Percursos e Desafios*, organizado pela DREER, em parceria com a CRIAMAR, por reputados especialistas das Universidades do Minho, de Coimbra, de Lisboa e da Madeira, às quais associamos alguns conteúdos relacionados com as boas práticas no domínio da educação especial e reabilitação.

E, para começar da melhor maneira o mês de dezembro, fica o convite: deixem-se envolver e encantar pelas atividades da Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais, que este ano decorre de 2 a 9 de dezembro, sob o lema *Horizontes de inclusão: Mundo novo a partilhar!*, apadrinhada pela cantora Vânia Fernandes.

Dezembro encerra, ainda, nos seus dias frios e misteriosos, a época que mais aconchega e aquece os nossos corações - o Natal.

A todos os leitores, os meus sinceros votos de uma época natalícia repleta de alegria, evocações, confiança, sonhos e esperança.

As Dificuldades na Identificação de Talentos e Altas Habilidades

Leandro Almeida - Universidade do Minho



Famílias e escolas gostariam de poder identificar precocemente as crianças com elevadas capacidades e talentosas para assim assumirem práticas educativas apropriadas às suas características e necessidades. Fazemos isso com as crianças com dificuldades cognitivas e teremos que o fazer igualmente com crianças com altas capacidades. A investigação diz-nos que o desenvolvimento das potencialidades psicológicas necessita de contextos adequados de estimulação e a sobredotação não foge a este quesito do desenvolvimento psicológico (Guenther, 2000). Uma das ideias erradas nesta área é, aliás, pensar-se que a sobredotação, por si mesma, se desenvolve e acabará por se expressar de uma ou outra maneira. A investigação mostra-nos que crianças muito precoces nas suas capacidades não se tornaram adultos excelentes, assim como alguns adultos excelentes passaram despercebidos na sua infância ou, inclusive, não saíram da mediania em termos de aprendizagem e sucesso escolar. Numa lógica de escola inclusiva, é fundamental identificar as características psicológicas destas crianças, tendo em vista a conceção, implementação e avaliação de medidas educativas, selecionando as mais apropriadas a cada aluno e a cada momento ou

contexto (Pereira, 1998).

A avaliação psicoeducativa destas crianças deve pautar-se por critérios de rigor, objetividade, confiança e validade (Almeida & Oliveira, 2000). Sem estas características perguntar-se-á para quem avaliar. Um objetivo central desta avaliação é permitir reduzir situações de “falsos positivos” (crianças erradamente identificadas como tendo capacidades superiores) e “falsos negativos” (crianças erradamente avaliadas como não tendo capacidades superiores). Se dos “falsos negativos” decorrem crianças que ficam privadas de estimulação e apoio necessários ao seu desenvolvimento, dos “falsos positivos” decorre, frequentemente, um ambiente de crescimento, pautado por estimulação e exigências elevadas, carregando a criança, por vezes, elevadas expectativas de aprendizagem e de realização por parte dos seus pais e professores, a que não é fácil corresponder.

De forma rápida, e necessariamente incompleta, podemos elencar algumas dificuldades nesta avaliação, tendo em vista sinalizar e identificar as crianças ou adolescentes com elevado potencial. Por vezes, os estereótipos sociais e académicos que acompanham certos grupos são uma primeira barreira a ultrapassar, não se espera encontrar uma criança com características de sobredotação num bairro de grupos étnicos e sociais desfavorecidos ou descreve-se a rapariga brilhante academicamente mais pelo seu esforço que pelo seu talento. Outras dificuldades podem decorrer dos instrumentos usados nesta avaliação que, por vezes, são escassos, não abarcam todas as dimensões psicológicas que importaria considerar (veja-se a falta de instrumentos validados em Portugal na área da criatividade), não estão atualizados ou não foram devidamente validados junto de crianças e adolescentes com estas capacidades superiores. Esta dificuldade inerente aos instrumentos pode, também, associar-se à diversidade de definições de sobredotação e talento.

A falta de unanimidade na definição e delimitação de conceitos subsiste (Pereira, 1998), dificultando obviamente a sua avaliação. Para além disso, a complexidade de um fenómeno cujo desenvolvimento e ocorrência decorre da interação de múltiplas variáveis em nada facilita a sua compreensão e medida. Este ponto remete-nos, por último, para a importância dos avaliadores e da sua preparação técnica. Vários dos profissionais envolvidos na identificação e no apoio a estes alunos tiveram uma formação escassa na área, dificultando os necessários consensos (Miranda, 2003). As oportunidades de especialização na área também não existem. Então, se os instrumentos de avaliação não são suficientes e os mais apropriados, a sua utilização por mãos competentes está também bastante

comprometida (Melo, 2006). Como temos proposto, apenas um trabalho em colaboração escola-família e em equipa com os vários profissionais existentes poderá minorar as dificuldades descritas.

Bibliografia

Almeida, L. S., & Oliveira, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira, & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 43-53). Braga: ANEIS.

Guenther, Z. C. (2000). Educando bem dotados: Algumas ideias básicas. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira, & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 11-18). Braga: ANEIS.

Melo, A. S. M. (2006). *Contributos da avaliação psicológica para a entrada antecipada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho

Miranda, L. (2003). *Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: O confronto entre sinalizações dos professores e dos psicólogos*. Tese de Mestrado não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Pereira, M. A. M. (1998). *Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização*. Tese de Doutoramento não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.

O Papel dos Pais e dos Professores no Diagnóstico e Intervenção de Alunos Sobredotados

Margarida Pocinho - Universidade da Madeira

As crianças sobredotadas apresentam uma panóplia de características próprias que poderão ser potencializadas com a interação e a intervenção conjunta da escola, família e comunidade em geral. Dada a diversidade de alunos em contexto escolar, é necessário adaptar os métodos de apoio, efetuar adaptações curriculares e refletir sobre as avaliações de forma a que resultem de igual forma para todos (Pocinho, 2008, 2009).

Diagnóstico

A identificação dos alunos sobredotados, aquando da entrada em instituições formais de socialização e aprendizagem, tem sido muito defendida por várias razões. A justificação mais consensual prende-se com a atenção às necessidades educativas específicas deste tipo de estudantes.

Em idades precoces é necessário distinguir o que é sobredotação, um talento específico ou até um desenvolvimento e uma aprendizagem precoces. No entanto, o processo de diagnóstico e intervenção é complexo, sendo necessário recorrer aos vários agentes

educativos e fontes de informação (pais, professores, educadores e pares), de forma a reunir o máximo de informação possível para garantir a objetividade e precisão desse processo.

Neste contexto, o papel dos pais e dos professores no diagnóstico de sobredotados influencia significativamente o futuro escolar, profissional e pessoal destes alunos. Os pais constituem o primeiro grupo que contacta com a criança e a educa. Estes pais têm



presente toda a informação sobre o desenvolvimento da criança (história escolar, história familiar, ocupação dos tempos livres, interesses, habilidades, preferências e estilos de aprendizagem, de pensamento e de expressão). Os professores, por seu turno, são aqueles que estão em condições de melhor fazer a sinalização do aluno e de observar e acompanhar o seu comportamento e desenvolvimento cognitivo.



Intervenção

O papel dos professores na intervenção com sobredotados situa-se em quatro quadrantes essenciais: modificar o conteúdo curricular e alterar o ritmo de ensino, permitir que os alunos sigam os seus interesses, usar estratégias de ensino específicas e criar um ambiente flexível na sala de aula (Oliveira, 2007).

O currículo está adaptado ao aluno sobredotado quando desenvolve inteligências e potencialidades múltiplas e vai ao encontro das suas necessidades, possibilitando o desenvolvimento curricular, social e emocional. Quando o currículo não se adapta, o aluno sobredotado pode manifestar desmotivação e desinteresse pela aprendizagem. É necessário o professor tomar medidas de acordo com as características, interesses e potencialidades de cada aluno.

Segundo Parra, Ferrando, Prieto e Sánchez (2005) e Prieto (2004), as adaptações ao currículo podem ser realizadas pelos professores em três âmbitos distintos, mas complementares: escolar, na sala de aula e diretamente com o aluno sobredotado. No âmbito escolar, pode-se proporcionar trabalhos de pesquisa, tendo em conta a interdisciplinaridade, utilizando diferentes espaços, bem como promover atividades extracurricu-

lares e a partilha de conhecimentos. No âmbito da sala de aula, é possível incentivar diferentes procedimentos e metodologias de investigação para trabalhar um mesmo conteúdo, assim como promover debates em contexto de aula e dramatizações. Diretamente com o aluno sobredotado, o professor deve possibilitar trabalhos de investigação que permitam um trabalho autónomo e enfatizar conteúdos do interesse do aluno.

No que respeita ao papel dos pais na intervenção com os filhos sobredotados, estes devem:

- fornecer ambientes familiares estimulantes, tendo em conta os seus interesses e capacidades;
- responder com desafios quando o filho se sente desmotivado;
- propiciar ambientes socioculturais ricos, como teatro, cinema, exposições, entre outros.
- dar muito apoio, estímulo e amor.

De que forma os pais e professores devem encarar o comportamento de um caso de sobredotação?

Existem duas maneiras de encarar os sobredotados: (1) ser sobredotado significa alta flexibilidade inter e intrapessoal (Neihart, 2004) ou (2) ser sobredotado significa vulnerabilidade inter e intrapessoal. Os primeiros lidam eficazmente, e com êxito, com as necessidades da vida e, geralmente, têm uma boa e positiva relação com a sociedade e com as pessoas em seu redor; pelo contrário, os segundos apresentam maior sensibilidade com os conflitos interpessoais e mais pressão mental dos pares; lutam contra os valores existentes, contra os estilos de vida regulares e contra o comportamento dos adultos. Diferenciar e estigmatizar os sobredotados incluídos no segundo grupo, principalmente os que não têm um forte ambiente familiar, poderá levar ao isolamento, por não se sentirem compreendidos, nem pelos colegas nem pelos pais e professores (Balilashak, Safavi, & Mahmoudi, 2010).

Em conclusão, um diagnóstico e uma intervenção educativa eficazes necessitam que os professores possam:

- identificar os alunos sobredotados a partir de determinados indícios comportamentais;
- conhecer as necessidades educativas a nível psicológico, social e cognitivo;
- adequar as suas práticas educativas a essas mes-

mas necessidades;

- avaliar as metodologias escolhidas.

Por outro lado, um diagnóstico e uma intervenção educativa eficazes impõem que os pais:

- aceitem a “diferença” dos seus filhos;
- proporcionem meios estimulantes e enriquecidos;
- fomentem o desenvolvimento e o crescimento saudável da criança, promovendo a estabilidade emocional.

Bibliografia

Balilashak, N., Safavi, M., & Mahmoudi, M. (2010). Comparative assessment of mental health of gifted and average students of junior high school. *Procedia Social*

and Behavioral Sciences, 5, 2027-2033.

Neihart, M., (2004). *The impact of giftedness on psychological well-being, the Roeper School*, 22(1), 1-21.

Oliveira, E. (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Disponível no URL: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7081/1/Tese_Ema%20Patr%C3%ADcia%20de%20Lima%20Oliveira.pdf

Parra, J., Ferrando, M., Prieto, M. D., & Sánchez, C. (2005). Características de la producción creativa en los niños con altas habilidades. *Sobredotación*, 6(1), 77-97.

Pocinho, M. (2008). Definição, características e educação de alunos sobredotados. *Diversidades*, 5(19), 9-13.

Pocinho, M. (2009). Sobredotação: Diagnóstico e intervenção: Conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 15(1), 3-14.

Pocinho, M., Pestana, M. C., Leitão, J., Rodrigues, P., & Correia, A. (2008, maio). Auto-atribuições do sucesso escolar: estudo qualitativo com os bons alunos do 3º ciclo do ensino básico. Comunicação apresentada no *Congresso Psicologia, Educação e Comunidade*, Funchal: AEPsi/Direção Regional de Educação, 9-10 maio.

A Vida Emocional e Afetiva dos Alunos Sobredotados

Sara Bahia - Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e Unidade de Investigação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

“É curioso voltar aqui e recordar o passado. Lembra-te quando eu desatava a chorar sem mais nem menos?” - recordava um rapaz de 14 anos, antigo participante no Programa de Enriquecimento da Delegação de Lisboa, da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS).

“Lembro-me como se fosse hoje!” - dizia a coordenadora do programa, pensando na frustração e impotência que aquelas expressões emocionais lhe provocavam.

“É que me lembrava de repente de qualquer coisa que tinha acontecido durante a semana na escola e ficava muito triste. Tu tentavas logo consolar-me, mas eu só ficava bem quando chorava tudo o que tinha para chorar”.

Este diálogo ilustra algumas das particularidades da vida emocional de alguns sobredotados, bem como as preocupações dos que com eles lidam.

Quais as características emocionais dos sobredotados?

A literatura sobre a sobredotação refere a presença de algumas dificuldades do foro emocional, indiciando que os sobredotados parecem estar mais predispostos à tristeza e a outras emoções consideradas “negativas” (Butler-Por, 1993; Neumester, 2004; Plucker & Levy, 2001; Reis & Renzulli, 2004; Silverman, 1994) e que têm um maior risco de isolamento social e de rejeição pelos pares, pelas suas características ao nível cognitivo, afetivo, moral e ainda pelos seus interesses, escolhas e atitudes e maneira como veem o mundo (Gross, 1993). A investigação neste domínio revela ainda que quanto maiores forem as tensões e dificul-



dades, maior será a probabilidade de problemas de ajustamento de ordem social e emocional (Coleman & Cross, 2000; Landau, 1990; Peterson, 2003). Aliás, para Silverman (1993) quanto maior a complexidade cognitiva, maior a intensidade emocional.

Nos primórdios da investigação da sobredotação, Hollingworth (1942) descrevia três problemas observados em alunos sobredotados: (i) ausência de hábitos de trabalho na escola que os conduzia à falta de empenho e momentos de ausência durante as aulas, pela discrepância entre exigências e competências; (ii) dificuldade ao nível das relações sociais e, por vezes, isolamento na medida em que, não obstante as suas tentativas em estabelecer amizades, os colegas não partilhavam os seus interesses e, por fim, (iii) vulnerabilidade emocional que se caracterizava pelo entendimento e envolvimento em questões éticas e filosóficas, sem a necessária maturidade emocional para lidar com elas.

Ao longo das décadas que se seguiram, muitos estudos elencaram uma série de características emocionais dos sobredotados que advêm da sua elevada capacidade intelectual e que se manifestam através da argumentação excessiva e, ainda, de uma certa frustração em esperar pelos outros, à qual se associam, frequentemente, impaciência, intolerância e tédio. Alguns autores referem que a sua capacidade intelectual, associada à rapidez de compreensão das explicações dos professores, lhes causa aborrecimento durante as aulas pelas constantes explicações repetidas de que os seus colegas necessitam (Renzulli & Reis, 2001; Tolan, 1992). A capacidade intelectual dos sobredotados revela-se igualmente na frequente resistência a instruções e demonstração de vontade forte e persistência. A estas características associam-se, por vezes, a incompreensão dos outros e de si que pode gerar sentimentos de inferioridade e de rejeição, bem como uma certa alienação ou mesmo solidão (Coleman & Cross, 2000).

Muitos especialistas destacam como características mais salientes na descrição da sobredotação o perfeccionismo e a sensibilidade exacerbada que conduzem a uma baixa resistência à frustração (Silverman, 1992). O perfeccionismo pode levar ao medo de falhar e ao evitamento de riscos, recusa em experimentar ou mesmo retirada da situação e à não vontade de

partilha e de comunicação de ideias. Schuler (2002) menciona as inúmeras vantagens que o perfeccionismo apresenta, nomeadamente o estabelecimento de padrões de desempenho elevados, a persistência e o envolvimento na tarefa. Esta característica também se associa a sentimentos de prazer em alcançar metas e a um conhecimento aprofundado sobre si, sobretudo no que concerne à aceitação dos pontos fortes e das limitações e as expectativas realistas. Contudo, como o mesmo autor aponta, muitos perfeccionistas não se sentem satisfeitos com os seus desempenhos e apresentam medo do fracasso, autocritica excessiva e uma sensibilidade particular às críticas externas, que são frequentemente percebidas como uma afronta à sua pessoa. Os erros não são vistos como uma oportunidade para aprender, mas antes como uma humilhação e, por isso, muitos sobredotados apresentam ansiedade, preocupação e, inevitavelmente, insegurança. Para além destas consequências, a elevada capacidade e o perfeccionismo podem levar o sobredotado a questionar o seu próprio valor e mesmo o valor dos outros, reforçando algumas das considerações que Hollingworth (1942) tinha avançado.

A sensibilidade destes alunos conduz a preocupações éticas e morais que podem provocar sentimentos de tristeza ou mesmo de depressão, na medida em que o sentido de justiça e a consciência do bem e do mal podem constituir uma prioridade em termos de vivência quotidiana. Apresentam, em muitos casos, uma maior sensibilidade emocional e medo de estabelecer relações com os outros e podem, por vezes, ter mais dificuldade em estar em grupo pela diferença de interesses. À sensibilidade exacerbada podem também estar associados um excesso de autocritica e de in-



conformismo, causadores de irritabilidade, hostilidade, agressividade, impulsividade, déficit de atenção e ainda baixa autoestima, depressão e ansiedade (Alencar, 2001; Colangelo & Assouline, 2000; Peterson, 2003; Reis & McCoach, 2002). Porém, a característica comum a todos os sobredotados é a sensação de se ser diferente dos outros, sensação essa que se instala desde muito cedo (Coleman, 1996).

Porque surgem estas características?

Não basta apenas reconhecer as características emocionais dos alunos sobredotados. É necessário contextualizá-las de forma a poder explicá-las e interpretá-las para intervir de forma eficaz e prevenir os constrangimentos que estas possam causar na vida destes alunos e na inibição da expressão do seu potencial. A teoria multirial de Mönks (1992) considera três factores contextuais na explicação da sobredotação: escola, pares e família. A interação entre eles e a criança sobredotada constitui a oportunidade de expressão da sobredotação e favorece ou inibe o seu pleno desenvolvimento. Mais concretamente, podemos compreender que quer a escola, quer os pares, quer a família podem apoiar ou não o sobredotado ao longo do seu desenvolvimento. As expectativas irrealistas criadas nestes contextos pela representação social da sobredotação parecem ter uma influência particular nalgumas dificuldades sentidas por estes alunos. Para Silverman (2002), as expectativas de que o sobredotado apresenta necessariamente comportamentos típicos de uma criança mais velha não são fundamentadas e, por isso, a sua não ocorrência gera frequentemente insatisfação e irritação de ambas as partes, causando comportamentos reveladores de uma assincronia entre o desenvolvimento intelectual e emocional (Coleman & Cross, 2000; Landau, 1990; Peterson, 2003). Terrassier (1981) denomina este desfazamento entre comportamento e expectativas de “efeito pigmalião negativo”. Os adultos e também os pares não têm ideia do potencial real do sobredotado e passam a esperar um desempenho muito acima daquele que ele manifesta, dificultando a sua expressão real.

Segundo Alencar (2007), as características de sobredotação associadas à emocionalidade, em particular o perfeccionismo, o excesso de autocrítica e a

sensibilidade exacerbada constituem fontes de stress e mesmo de sub-rendimento. A organização da escola, por normas etárias, não favorece a expressão do potencial de sobredotação. O ambiente académico é, muitas vezes, pouco estimulante, pelo facto de os métodos de ensino se centrarem quase exclusivamente no professor e na ideia de “normalização”, expressa no pressuposto de que todos os alunos devem aprender ao mesmo ritmo e da mesma forma. A escola peca, assim, pelo excesso de exercícios repetitivos e uma forte pressão ao conformismo que podem levar o aluno a responder com um rendimento muito inferior ao seu potencial (Alencar, 2007). A associar a estes constrangimentos encontra-se também, com não menos frequência, uma cultura anti-intelectual que se materializa em afirmações comuns como “não existem sobredotados”.

Os pares podem constituir igualmente uma fonte de dificuldade. A necessidade de ser aceite pelos pares pode levar o sobredotado a disfarçar o potencial intelectual, apresentando um rendimento aquém das suas possibilidades.

Algumas atitudes e práticas familiares podem também estar na base de um sub-rendimento dos alunos sobredotados. Alencar (2007) explica que as baixas expectativas parentais, atitudes inconsistentes e uma excessiva pressão em relação ao desempenho académico provocam alguns conflitos familiares e pouco apoio, segurança e compreensão das necessidades da criança ou jovem. Num estudo exploratório, Bahia, Martins, Meira e Azinheiro (2009) verificaram que os pais de alunos sobredotados referiam expectativas e preocupações em relação ao futuro quase só académicas, apesar de confessarem que no passado e no presente as dificuldades sentidas em termos de orientação educacional se centravam no foro afetivo e emocional.

Como intervir nesta dimensão que parece afetar tanto alguns alunos sobredotados?

Hoekman, McCormick e Gross (1998) verificaram que os alunos sobredotados que não foram estimulados e apoiados apresentam níveis elevados de ansiedade, nervosismo e baixa autoestima. No entanto, quando apoiados a alcançarem desafios, aumentavam a motivação para a aprendizagem, a prontidão



para novos desafios e o autoconceito. Esta constatação é reforçada por muitos outros investigadores que defendem, desde há muito, a intervenção com alunos com características de sobredotação (Renzulli, 1977). Fundamentados na literatura sobre a intervenção na sobredotação que revela ganhos em termos desenvolvimentistas a todos os níveis, os Programas de Enriquecimento das Delegações da ANEIS de Lisboa e de Torres Vedras procuram ir ao encontro das necessidades específicas e únicas de alunos sobredotados dos 1.º e 2.º ciclos de escolaridade, a partir de atividades concebidas para estimularem o seu potencial e os ajudarem a compreender que (não) são “diferentes” (Bahia & Trindade, 2011).

Com base nas conceções teóricas sobre sobredotação e criatividade, bem como nos princípios de Educação Artística de Eisner (2008) e nos conceitos de clarificação emocional (Gohm, 2003), reconhecimento e controlo emocional (Goleman, 1995), os programas procuram em cada sessão atender a diferentes preocupações emocionais em três momentos distintos (Bahia & Trindade, 2011):

1. Concentração nas emoções através do balanço das vivências e interesses ou situações particulares, com o objetivo de encontrar um equilíbrio emocional;
2. Envolvimento na tarefa através do aprofundamento e desafio do conhecimento, assunção de riscos, visualização e aplicação prática do conhecimento, com o intuito de expressar e controlar emoções;
3. Disseminação através da comunicação de perspectivas, apresentação e síntese dos processos e produtos realizados ao longo da sessão e sua análise e

crítica com o propósito de partilhar emoções.

Os resultados têm mostrado a eficácia desta estruturação no crescimento emocional dos participantes (Bahia & Trindade, 2011). Como referia uma menina de 8 anos:

“Aprendi a arriscar a ser criativa. Já não sinto medo do que os outros possam pensar, mas mais importante, foi que eu aprendi a ouvir os outros e a ouvir o meu interior e isso ajuda-me todos os dias da semana, em toda a parte.”

Bibliografia

- Alencar, E. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. S. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 371-378.
- Bahia, S., Martins, T., Meira, A. M., & Azinheiro, A. (2009). Parental attitudes towards inclusion. *I International Congress on Family, School and Society: Special Education*. Porto.
- Bahia, S., & Trindade, J. P. (2011). Emotional training program for Lisbon gifted children, *12th European Congress of Psychology*, Istambul.
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 649-668). Oxford: Pergamon.
- Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2000, 2nd Ed.). *Counseling gifted students*. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 595-608). Oxford: Elsevier.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 203-212). Oxford: Elsevier.
- Eisner, E. (2008). *What Education Can Learn from the Arts*. The Lowenfeld lecture. NAEA National Convention. New Orleans: Louisiana.
- Gohm, C. L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: Individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 594-607.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. Bantam Books: New York.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 19-30). Waco: Pufrock.
- Hoekman, K., McCormick, J., & Gross, M.U.M. (1998). The optimal context for gifted students: A preliminary exploration of motivational and effective considerations. *Gifted Child Quarterly*, 43, 170-193.
- Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ: Origin and development*. New York: World Books.
- Landau, E. (1990). A coragem de ser superdotado. São Paulo: CERED.
- Neumeister, K. L. S. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259-274.
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks & W. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 191-202). Assen: Van Gorcum.
- Peterson, J. B. (1999). *Maps of meaning: The architecture of belief*. New York: Routledge.
- Reis, S. M., & Coach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 81-92). Waco: Pufrock.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in

gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 26-35.

Silverman, L. K. (1993). The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 3-28). Denver: Love.

Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17, 110-116.

Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 31-40). Waco: Pufrock.

Terrassier, J. C. (1979). Gifted children and psychopathology. The syndrome of dyssynchrony. In J. J. Gallagher (Ed.), *Gifted children: Reaching their potential* (pp.

434-440). Jerusalem: Kollek & Son.

Terrassier, J. C. (1981). The negative pigmalion effect. In A. H. Kramer (Ed.), *Gifted children: Challenging their potential: New perspectives and alternatives* (pp. 82-84). New York: Trillium.

Tolan, S. S. (1992). Parents vs. theorists: Dealing with the exceptionally gifted. *Roeper Review*, 15(1), 14-1.

Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J., Mönks, & A. H. Passow (Orgs.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford: Pergamon.

As Crianças Sobredotadas: Inteligência Emocional e Relações Afetivas

Glória Franco & Maria João Beja - *Universidade da Madeira*
Adelinda Candeias & Heldermerina Pires - *Universidade de Évora*

Os estudos da Associação Nacional para Crianças Sobredotadas e do Centro de Pesquisa para Sobredotação e Talento (Estados Unidos da América) mostram que os jovens com elevadas habilidades estão geralmente tão bem adaptados como qualquer outra criança (Neihart, Reis, Robinson, & Moon 2002; Reis & Renzulli, 2004). No entanto, estes jovens enfrentam alguns riscos para o seu desenvolvimento social e emocional. Existem três grandes áreas que representam fontes de risco para as crianças sobredotadas ou talentosas: (i) a comparação com os seus pares em assuntos relacionados com os resultados escolares; (ii) respostas psicológicas comuns ao talento como baixo rendimento e perfeccionismo; (iii) a dupla identificação de, por um lado, ter dificuldades escolares ou défice de atenção e, por outro, ter talentos e dons (Candeias, 2005; Neihart et al., 2002; Pérez, 2000; Reis & Renzulli, 2004).

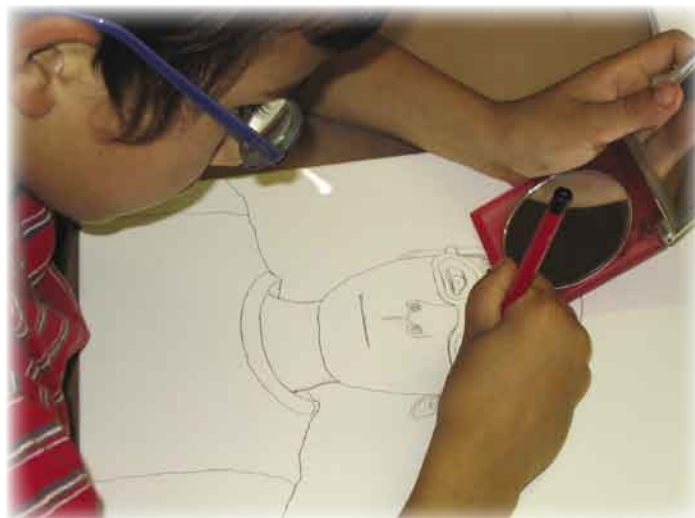
Há poucos anos surgiu na literatura científica um novo construto, inteligência emocional, que tem permitido compreender como se desenvolvem as capacidades de relacionamento social e como as emoções podem contribuir para este desenvolvimento. É à luz deste construto que tentamos compreender como crianças e jovens, sobredotados ou não, percebem as suas capacidades sociais e emocionais e como as colocam ao serviço da resolução de problemas sociais.

Durante muito tempo, as emoções foram vistas como um bem muitas vezes desnecessário porque saíam do controlo dos indivíduos, como algo incómodo

que seria benéfico eliminar. Os processos emocionais eram vistos como opostos aos processos cognitivos. A visão mais tradicional defendia que os processos emocionais eram bloqueadores dos processos cognitivos, ou seja, que as nossas emoções deturpavam e alteravam as nossas perceções, não permitindo a realização de um bom raciocínio, ou que o nosso pensamento funcionasse normalmente. Por outro lado, os processos cognitivos quando operavam sobre as emoções atuavam no sentido de uma racionalização destas.

No entanto, o que se sabe hoje em dia, fruto dos estudos na área das neurociências (nos quais se enquadram os estudos de António Damásio, 1995, 2000) é que os processos emocionais e cognitivos funcionam em paralelo e em complementaridade, facilitando o funcionamento de cada um deles.

Mayer, DiPaolo e Salovey (1990) definiram, pela



primeira vez, de forma sistematizada o construto de inteligência emocional como sendo uma capacidade que “implica a avaliação precisa e a expressão das emoções em si e nos outros e a regulação das emoções de maneira a melhorar a qualidade de vida” (p. 772). Este construto teve como pano de fundo o modelo das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1983, 1995), em particular, as duas inteligências pessoais: a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal.

Este conceito tem sido estudado e trabalhado por vários autores e adquirido diferentes contornos. O mais popular dos autores, que o divulgou entre o grande público, foi Daniel Goleman (1996). Em língua portuguesa encontramos diversas obras e vários autores traduzidos, no entanto, há que realçar que nem todas as teorias destes autores têm sido suportadas em estudos científicos.

Um dos autores que desenvolveu uma nova abordagem sobre inteligência emocional que tem servido de suporte a muitos estudos empíricos é Bar-On (1997, 2000, 2001) que define a inteligência emocional como sendo “um conjunto de capacidades, competências e skills que influenciam a habilidade para lidar com sucesso com as exigências e pressões do meio ambiente” (p. 14). Essas capacidades seriam as capacidades interpessoais, intrapessoais, adaptabilidade, gestão do stress e o humor. A capacidade intrapessoal consiste em estar atento e compreender-se a si próprio e às suas emoções, bem como em expressar os seus sentimentos e as suas ideias. A capacidade interpessoal representa a aptidão para manter-se atento, compreender e apreciar os sentimentos dos outros, assim como manter e estabelecer relações mutuamente satisfatórias e responsáveis com outras pessoas. A adaptabilidade é a capacidade para verificar as emoções através de pistas externas objetivas e avaliar com precisão a situação imediata; implica também ser flexível de forma a alterar os sentimentos e pensamentos, à medida que mudam as situações, e resolver problemas pessoais e interpessoais. A gestão do stress é a capacidade para lidar com o stress e de controlar emoções fortes. O humor geral é definido como a capacidade de ser otimista, de se sentir bem só ou com os outros e de expressar sentimentos positivos (Franco, 2007).

Com o objetivo de descrever a inteligência social e

emocional e as suas relações com as competências sociais e emocionais, em crianças sobredotadas ou não, e identificar formas mais precisas e específicas de avaliar os processos cognitivos e socioemocionais nestas crianças, e assim melhorar as intervenções nesta área, desenvolveu-se um estudo na Região Autónoma da Madeira, que abrangeu crianças que frequentavam o 1.º ciclo do ensino básico, sobredotadas e não sobredotadas e os seus respetivos pais. Este estudo envolveu 32 crianças sobredotadas (7 raparigas e 25 rapazes, com idade média de 10 anos e DP=2,92), identificadas por uma equipa de especialistas na área, e com 369 crianças não sobredotadas (189 raparigas e 180 rapazes, com idade média de 8,64 anos e DP= 9,32). O grupo de pais era composto por 21 pais de crianças sobredotadas e 217 pais de crianças não sobredotadas.



Neste estudo utilizámos como medida de inteligência emocional para as crianças o *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQ-i:YV) (Bar-On & Parker, 2004), adaptado para a população portuguesa por Candeias, Almeida, Roazzi e Primi (2008), e para os pais a escala correspondente, o *Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: versão para pais* (EQi: Pa) (Bar-On & Parker, 2004). Estes instrumentos são de auto e de heteropercepção.

As competências sociais, analisadas pela capacidade de resolução de problemas sociais, foram avaliadas com medidas de autoavaliação para as crianças e para os pais: *Teste de competências sociais para crianças* (PACS-6/11); *Prova de Competências So-*

ciais: versão pais (PACS-Pa) e Teste Cognitivo de Inteligência Social para crianças (PCIS 6/11) (Candeias et al., 2008).

A opção por instrumentos de autopercepção e de realização teve como propósito compreender se a percepção que os sujeitos têm das suas capacidades e competências sociais e emocionais se traduzem em reais competências na resolução de problemas sociais. Verificámos, tal como outros autores (Brackett, Lerner, Rivers, Salovey, & Shiffman, 2006), que não há uma relação estreita entre esses dois aspetos e que os indivíduos se percebem com mais capacidades e competências do que a sua real eficácia na resolução de problemas sociais.

O que é que isto traz de importante? Em primeiro lugar, devemos ter cuidado na leitura e no uso que se faz dos testes de autopercepção. Em segundo lugar, e para nós o mais importante, é que hoje em dia têm sido desenvolvidos muitos programas de treino de competências sociais e emocionais que trabalham informação social e emocional em abstrato. Ensina-se às crianças o que se deve pensar e fazer quando estamos perante uma pessoa que está triste, como identificar emoções de zanga num rosto, ou que passos se devem seguir para resolver um conflito. Contudo, não se colocam as crianças a reproduzir e a resolver problemas que tenham ocorrido durante a sua semana e não se aproveitam ou se criam situações de formação para desenvolver e pôr em prática competências sociais e emocionais. Este parece ser o caminho mais eficiente para adquirir competências. A aposta deverá ser, pois, em programas que trabalhem as competências sociais e emocionais em contextos de vida real.

Verificámos, igualmente, que as variáveis que explicam as competências sociais são diferenciadas para crianças não sobredotadas e para crianças sobredotadas. No primeiro grupo, o preditor mais importante da competência social é a adaptabilidade ou a flexibilidade para ser realista e eficiente na gestão das mudanças nos problemas do dia a dia. Nas crianças sobredotadas, os melhores preditores são a capacidade intrapessoal - impressão positiva - e as competências interpessoais para ter relações satisfatórias e compreender os sentimentos dos outros. As crianças sobredotadas fazem uso do seu potencial cognitivo para a introspeção dos seus sentimentos, assim como

para uma leitura correta do que se passa à sua volta nas redes sociais, mas falham na execução dos seus pensamentos. Há que aproveitar estas apetências na elaboração de programas e usar a curiosidade, a criatividade e a vontade de aprender como pontos de partida para a motivação destas crianças, para depois trabalhar os aspetos de transposição para a prática do que cada um é capaz de refletir.

Já os pais têm uma visão diferenciada da dos filhos. Assim, por um lado, as crianças sobredotadas são percebidas pelos pais com tendo mais adaptabilidade e flexibilidade para lidar e gerir a mudança. Por outro lado, as crianças não sobredotadas são vistas como mais competentes na expressão intrapessoal e na comunicação e expressão das emoções, sentimentos e necessidades.

Esta aparente contradição entre o que as crianças pensam de si e o que os pais pensam delas poderá resultar do enfoque e dos aspetos que cada um parece valorizar. Já que, como mostram os estudos de Pérez (2000) acerca das percepções das crianças com elevadas capacidades intelectuais, existe uma grande variabilidade na forma e no grau das dificuldades e problemas que preocupam os pais. Segundo este estudo, as crianças sobredotadas, em geral, estão bem integradas nas suas famílias, não necessitando de grande atenção familiar devido às suas elevadas capacidades e os pais sentem-se muito orgulhosos delas. Relativamente à vida em comunidade, este estudo verificou que metade dos pais inquiridos afirmava que os seus filhos tendem a fazer amigos facilmente. Todavia, consideravam que eles preferem a companhia dos adultos ou de crianças mais crescidas. Apesar disso, os pais consideram que estas crianças têm tendência a isolar-se e preferem uma atividade intelectual a jogos de interação com os amigos.

Este resultado alerta-nos também para o facto de que para compreender e intervir ao nível das competências sociais e emocionais há que ter em consideração as visões dos diferentes protagonistas envolvidos.

Em suma, compreender as crianças implica ter em consideração os contextos de vida em que estas se movimentam e as figuras fundamentais com as quais se relacionam. É nestas relações e por estas relações que a criança se desenvolve.

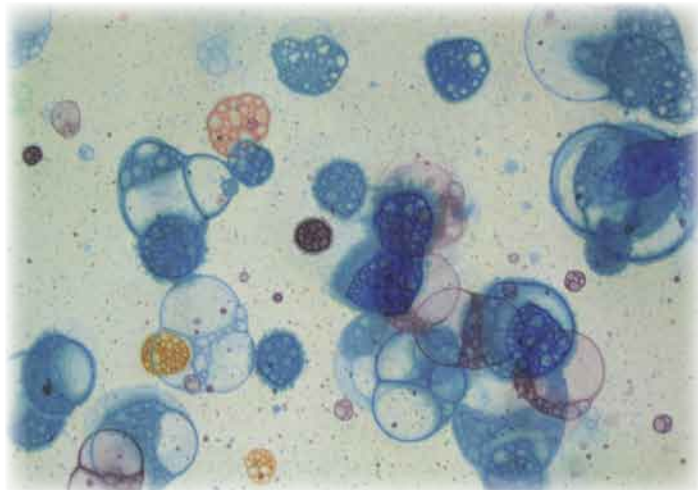
Bibliografia

- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 82-97). Philadelphia: Psychology Press.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2004). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. New York: MHS.
- Brackett, M. A., Lerner, N., Rivers, S. E., Salovey, P., & Shiffman, S. (2006). Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self-Report and Performance Measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 780-795.
- Candeias, A. A. (2004). The influence of the psychological assessment of social intelligence on enrichment programs to gifted and talented students. In European Council for High Ability (Ed.), *Educational Technology for Gifted Education From Information Age to Knowledge Era*. University of Navarra.
- Candeias, A. A. (2005). Avaliação dos riscos sociais e emocionais dos alunos com altas habilidades. *Sobredotação, 6*, 267-280.
- Candeias, A. A., (2007). *Prova Cognitiva de Inteligência Social*. Lisboa: CEGOC.
- Candeias, A. A., (2008). *Inteligência Social: O que é e como se avalia?* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Candeias, A. A., Almeida, L. S., Roazzi, A., & Primi, R. (2008). *Inteligência: Definição e medida na confluência de múltiplas concepções*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Damásio, A. R. (1995). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano* (5.ª ed.). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. R. (2000). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (6ª ed.). Mem Martins: Publicações Europa América.
- Franco, M. G. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ FCT.
- Gardner, H. (1983). *Frames of the mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences. *Phi Delta Kappa, 200*-209.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of personality assessment, 54*(3&4), 772-781.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry, 15*, 197-215.
- Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Ed.), *The social and emotional development of gifted children What do we Know?* (pp. 113-124). Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
- Neihart, M., Reis, S., Robinson, N., & Moon, S. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we Know?* Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
- Perez, L. (2000). Educación familiar de los niños sobredotados: Necesidades y alternativas. *Sobredotação, 1*(1), 47-64.
- Pires, H., Matos, A., & Candeias, A. A. (2008). (Des)encontros de pais com filhos sobredotados. *International Journal of Development and Educational Psychology, 1*(4), 417-424.
- Reis, S., & Renzulli, J. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41*(1), 119-130.

O Conceito de Emocionalidade na Sobredotação

Sara Bahia - Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e Unidade de Investigação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

A ideia de que a emocionalidade é uma dimensão importante da sobredotação é partilhada pela comunidade científica que se dedica à compreensão deste fenómeno. Há quase duas décadas, uma meta-aná-



lise de Webb (1993) mostrava que alguns estudos indicavam que os sobredotados apresentavam uma predisposição para dificuldades emocionais, enquanto que outros não revelavam essa vulnerabilidade. Esta conclusão está em consonância com o extenso trabalho longitudinal de Hollingworth (1942) que refere a vulnerabilidade emocional dos sobredotados e, simultaneamente, reforça os estudos longitudinais de Terman (1965) que, na mesma época, salientavam a estabilidade psicológica como característica de sobredotação. O impasse continua a dividir os teóricos, embora hoje tenhamos um conhecimento mais aprofundado que nos permite compreender algumas das causas para esta discrepância, em termos de conclusões. Como refere Gross (2002), o facto de alguns estudos associarem a sobredotação a problemas do foro



emocional pode resultar da diversidade das amostras estudadas ou da utilização de diferentes formas de avaliação ou de diferentes graus de sobredotação. De facto, os sobredotados com um nível de inteligência mais elevado parecem viver mais situações com impacto negativo no seu desenvolvimento socioemocional se não tiverem tido intervenção educativa (Gross, 2002; Silverman, 2010).

Independentemente da assincronia dos dados de investigação, a sobredotação caracteriza-se por uma dissincronia entre as diferentes facetas do desenvolvimento, nomeadamente a cognitiva e a emocional (Terrassier, 1979), que resulta do perfeccionismo, da sensibilidade e da intensidade associados à sobredotação (Silverman, 2010).

A teoria da desintegração positiva de Dabrowski's (1964) tem sido frequentemente utilizada para explicar a sensibilidade e intensidade emocional dos sobredotados (Piechowski, 1991; Silverman, 2010). De acordo com esta teoria, o processo que move o desenvolvimento consiste numa série de desintegrações e reintegrações que resultam numa mudança radical no modo como a pessoa se vê a si e ao mundo. A desintegração positiva motiva a pessoa a ter um desempenho cada vez mais elevado e enfatiza o altruísmo e a moralidade. Consequentemente, uma das características emocionais da sobredotação são as preocupações éticas e o sentido exacerbado de justiça desde idades muito precoces.

A intensidade emocional associa-se à riqueza emocional dos sobredotados que, de acordo com Averill e Thomas-Knowles (1991), consiste na capacidade para experimentar e expressar combinações de emoções

originais, adequadas e genuínas através de comportamentos criativos remetendo, neste sentido, para o conceito de emoção criativa.

A criatividade característica da sobredotação consiste, assim, no domínio eficiente de ferramentas culturais que permitem a exploração do desconhecido. A experiência emocional afigura-se determinante para a exploração criativa (Flanders, 2004). Na primeira metade do século passado, Collingwood (1938) referia-se à criatividade como expressão das emoções. De facto, muitos estudos concluem que as emoções facilitam a criatividade, na medida em que aumentam a amplitude e a flexibilidade do pensamento (Estrada, Isen, & Young, 1994).

A profundidade e a intensidade da vida emocional dos sobredotados podem ser compreendidas pelo próprio construto de emoção. Consensualmente, assume-se a emoção como um estado complexo de sentimentos que resulta em mudanças fisiológicas que influenciam o pensamento e o comportamento. Em termos etimológicos, a emoção move, ou seja, é intencional (Freeman, 2000) e possui uma função comunicativa (Oatley & Johnson-Laird, 1987). Na conceção atual, emoção é indissociável de cognição e ambas resultam da mesma fonte, embora se expressem de formas diferentes ao nível da clareza com que são reconhecidas, da atenção que lhes é atribuída e da tomada de consciência. Neste sentido, os sobredotados experimentariam uma intensa emocionalidade nem sempre consciencializável. Como explicam Averill e Nunle (1992), as emoções são estados internos que fogem ao controlo pessoal (passividade), envolvem julgamentos avaliativos (subjetividade) e não são totalmente explicáveis através da lógica (não-racionalidade). A interação entre emoção e cognição conduz a uma sincronização múltipla obrigando a uma auto-organização intencional (Lewis & Granic, 1999). Deste modo, a emoção é compreendida como um sistema dinâmico e autorregulado, com territórios conhecidos e desconhecidos (Peterson, 1999), que responde à anomalia com motivações contraditórias, primeiro através do evitamento e depois da aproximação. A sua organização sequencial (Freeman, 2002) leva a um encadeamento de tomadas de consciência a partir de uma expressão dos estados automáticos e percepções ou interpretações pessoais (conscientes ou

não), numa laçada intencional (LeDoux, 1996). Deste modo, as emoções surgem na junção entre o conhecido e o desconhecido (Oatley, 1988), em que a desintegração da ordem gera nova organização. Por isso, Collingwood (1938) explicava a criatividade como uma compulsão para a exploração e Dabrowski (1964) explicava a sobredotação como uma sucessão dinâmica de desintegrações e reintegrações.



A assincronia entre cognição e emoção auxilia a compreensão da vivência da sobredotação e constitui um motor para a intervenção em contextos de educação formal (escolar), informal (familiar) e não formal (programas de intervenção e de enriquecimento), na medida em que nos recorda que a vulnerabilidade emocional dos sobredotados os coloca em risco (Silverman, 2010). A intervenção educacional na sobredotação requer o reconhecimento e a clarificação das emoções, bem como a sua regulação e controlo. Uma forma de clarificação das emoções consiste na consciencialização de que as emoções terciárias e secundárias são expressões de emoções primárias (Parrot, 2001). Importa compreender o modo como as emoções se encadeiam e relacionam e os contextos que as desencadeiam. Compreender que a desilusão, a vergonha ou a negligência são formas de tristeza ou que o nervosismo é expressão do medo auxilia ao reconhecimento das emoções e das situações e contextos em que elas se expressam e afetam o bem-estar do sobredotado. O controlo e a regulação das emoções constituem formas de atenuar a vulnerabilidade característica da sobredotação e podem ser exploradas através do conhecimento do desconhecido a partir de experiências Aristótelicas de catarse, ou seja,

de criação de “uma distância estética” (Scheff, 1979). Como explica Nussbaum (2011), trata-se de uma atividade intelectual em que a relação entre emoções e ação é clarificada através de um processo de experiência e de reflexão. Na compreensão da emocionalidade da sobredotação importa encontrar formas de apoiar a riqueza emocional e o seu uso numa cultura que privilegia a razão e é vista como ainda sendo emocionalmente iletrada (Sharp, 2001).

Bibliografia

- Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (1991). Emotional creativity. In K. T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion* (Vol. 1, pp. 269–299). London: Wiley.
- Averill, J. R., & Nunley, E. P. (1992). *Voyages of the heart: living an emotionally creative life*. New York: The Free Press.
- Collingwood, R. G. (1938). *The Principles of Art*. London: Oxford University Press.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. Boston: Little Brown.
- Estrada, C. A., Isen, A. M., & Young, M. J. (1994). Positive affect improves creative problem solving and influences reported source of practice satisfaction in physicians. *Motivation and Emotion*, 18, 285-299.
- Flanders, J. L. (2004). Creativity and emotion: Reformulating the Romantic theory of art. In B. Hardy-Vallée (Ed.), *Cognitio: Matter and Mind*. (pp.95-102). Montreal: Université du Québec.
- Freeman, W. J. (2002). *How Brains Make Up Their Minds*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hollingsworth, L. (1942). *Children above 180 IQ: Origin and development*. New York: World Books.
- LeDoux, J. (1996) *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Touchstone press.
- Lewis, M. D., & Granic, I. (1999). Self-organization of cognition-emotion interactions. In T. Dalgleish, & M. Power (Eds.) *Handbook of Cognition and Emotion*. (pp. 683-701). Chichester: Wiley.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Oatley, K. (1988). Plans and the communicative function of emotions: a cognitive theory. In V. Hamilton et al. (Eds.), *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation*. (pp. 345-364). Kluwer Academic Publishers.
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.
- Parrott, W. (2001). *Emotions in Social Psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Peterson, J. B. (1999). *Maps of meaning: The architecture of belief*. New York: Routledge.
- Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285-307). Boston: Allyn & Bacon.
- Sharp, P. (2001). *Nurturing Emotional Literacy, A practical guide for teachers, parents and those in the caring professions*. London, UK: David Fulton.
- Scheff, T. J. (1979). *Catharsis in Healing. Ritual and Drama*. Berkeley: University of California Press
- Silverman, L. K. (2010). Asynchrony. In B. Kerr, & B. Wells (Eds.), *The encyclopedia of giftedness, creativity and talent* (67-70). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Terman, L. M. (1965). The discovery and encouragement of exceptional talent. In W. B. Barbe (Ed.), *Psychology and education of the gifted: Selected readings*. (pp. 8-28). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Terrassier, J. C. (1979). Gifted children and psychopathology. The syndrome of dyssynchrony. In J. J. Gallagher (Ed.), *Gifted children: Reaching their potential* (pp. 434-440). Jerusalem: Kollek & Son.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Orgs.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford: Pergamon.

A Criatividade: Critério (necessário ou suficiente) no Diagnóstico de Sobredotação

Ana Antunes - *Universidade da Madeira*
Leandro Almeida - *Universidade do Minho*

A escola, entendida como um espaço de inclusão, deverá promover um atendimento educativo cada vez mais diferenciado e direcionado à diversidade de alunos que a frequenta. Nesse sentido, o desenvolvimento dos alunos sobredotados e mais talentosos não deve ser ignorado, implicando um desafio à comunidade educativa. Este desafio decorre em boa medida da necessidade de uma reflexão prévia sobre as várias definições de sobredotação, os procedimentos de identificação e as estratégias de intervenção associadas.

O conceito de sobredotação não remete para uma definição única e universalmente aceite. Trata-se de um conceito em permanente evolução, verificando-se, atualmente, uma tendência de considerar outras variáveis para além das tradicionais associadas à cognição e à inteligência (Gallagher, 2000; Heller, 2007). No leque dessas outras variáveis a considerar encontramos a criatividade, embora ainda não seja absolutamente clara a relação entre a criatividade e a sobredotação (Pereira, 2000). Como refere Davidson (2009), a criatividade pode ser entendida como uma característica da sobredotação, ou seja, como uma condição necessária à sobredotação mas não suficiente para a sua manifestação (Renzulli, 2005; Sternberg, 2005) ou como um tipo específico de sobredotação (Gagné, 2005; Heller, Perleth, & Lim, 2005). No modelo dos “três anéis” (Renzulli, 2005), por exemplo, a sobredotação traduz a interseção entre a habilidade acima da média, o compromisso com a tarefa (motivação) e a criatividade. Renzulli (1986) destaca que nenhuma destas componentes é responsável pela sobredotação de forma isolada, mesmo que no processo de identificação, por vezes, se sobrevalorizem as altas habilidades face à criatividade e à motivação. Mais recentemente, no entanto, Renzulli (2005) coloca a possibilidade de uma



sobredotação mais confinada à criatividade. Nesta publicação, o autor considera duas definições de sobredotação: a sobredotação escolar, relacionada com a aprendizagem escolar ou com os resultados obtidos nos testes de inteligência, e a sobredotação criativo-produtiva, mais relacionada com a produção de ideias, soluções e produtos originais.

Enquadrado nesta sua conceção de sobredotação, Renzulli (1986) desenvolveu uma proposta de identificação de alunos sobredotados denominada por Modelo de Identificação das Portas Giratórias. Este modelo parte do pressuposto que não é possível assumir à partida que os alunos são ou não são “sobredotados”, importando, por isso, estruturar atividades que se constituam em oportunidades de sucessivas aprendizagens e desempenhos progressivamente mais complexos (Renzulli, 1986). Assim sendo, a primeira etapa na implementação deste modelo consiste na identificação de um “Grupo de Talentos” constituído por 15-20% da população escolar com os desempenhos mais elevados em áreas específicas ou gerais. De ressaltar que os procedimentos sucessivos de identificação podem



incluir a utilização de testes de aptidão ou inteligência, a nomeação dos pais e professores ou a análise de produtos criativos.

Além do modelo de identificação, Renzulli avança com um modelo de intervenção designado “modelo de enriquecimento escolar”, acreditando que a aplicação do mesmo implica uma melhoria escolar global. No fundo, este modelo pressupõe um clima de estímulo a todos os alunos, criando-se uma atmosfera favorável à excelência e criatividade (Renzulli & Reis, 2003). É da aplicação combinada do modelo de identificação e do modelo de intervenção que se avança na adequação do apoio escolar aos alunos mais capazes, nomeadamente quando a um nível intermédio (Atividades de Tipo II) se implementam programas para o desenvolvimento da criatividade, do autoconceito ou das estratégias de aprendizagem, por exemplo.

Partindo dos contributos decorrentes do modelo dos três anéis e das respetivas propostas de identificação e intervenção procurámos aplicar este modelo numa escola portuguesa. Em particular, aplicámos um programa de enriquecimento, promovendo o desenvolvimento do pensamento de ordem superior e a criatividade.

O programa de enriquecimento MAIS (Motivação, Aptidão, Inovação e Socialização) foi aplicado junto de um grupo de 30 alunos do 2.º ciclo de escolaridade e desenrolou-se ao longo de 11 sessões, enfatizando a resolução criativa de problemas e promovendo a autorregulação (Antunes, 2008). Entre os resultados obtidos, de referir a melhoria do rendimento na disciplina de matemática ou os avanços nos produtos criativos.

Por outro lado, questionados sobre o programa, observou-se uma satisfação generalizada por parte dos alunos, encarregados de educação e diretores de turma.

Pela dinâmica criada na escola pensamos que seria interessante, e necessário, que as escolas desenvolvessem, de forma mais intencional, o treino da criatividade junto de todos os alunos e, de uma forma mais específica, com os alunos mais talentosos.

A questão da avaliação do potencial criativo deixa-nos ainda algumas reservas, destacando a necessidade de estudos sobre os testes de criatividade disponíveis. Considerando a criatividade como um dos critérios necessários à sobredotação, importa desenvolver formas mais confiáveis para a sua avaliação. Na verdade, parece ser hoje mais fácil criar condições para a sua promoção, permanecendo ainda dúvidas sobre a sua avaliação.

Bibliografia

- Antunes, A. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Davidson, J. E. (2009). Contemporary models of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 81-97). New York, NY: Springer.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallagher, J. J. (2000). Changing paradigms for gifted education in the United States. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 681-693). Oxford: Elsevier.
- Heller, K. A. (2007). *Scientific ability and creativity*. High Ability Studies, 18 (2), 209-234.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Pereira, M. (2000). A criatividade como elemento de caracterização da sobredotação: Conceito e avaliação. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira, & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 54-61). Braga: ANEIS.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2003). Qué es el enriquecimiento escolar? Como se relacionan los programas para superdotados con la mejora escolar total? In J. A. Alonso, J. S. Renzulli, & Y. Benito (Eds.), *Manual internacional de superdotados: Manual para profesores y padres* (pp. 243-257). Madrid: Editorial EOS.
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327-342). New York: Cambridge University Press.

A Intervenção da DREER na Sobredotação: Presente e Futuro

Mónica Teixeira - Divisão de Investigação em Educação Especial, Reabilitação e Sobredotação



A conceção atual de sobredotação implica um reconhecimento da pluralidade de características e de desempenhos nesta população, bem como um atendimento eficaz, que permita responder às suas necessidades específicas. Tem sido uma preocupação constante da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) a sinalização, a avaliação e o acompanhamento adequado destes alunos, bem como a formação e capacitação dos profissionais que os atendem e às suas famílias.

No Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro, são definidas medidas adicionais para a sobredotação, definida como “a manifestação de capacidades acima da média, quando comparado com os pares da mesma faixa etária, experiência e origem social, assumindo níveis elevados de envolvimento na tarefa e níveis elevados de criatividade, aplicados a uma ou várias áreas de performance humana.”

Assume-se, ainda, que “compete à Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação desencadear mecanismos de despiste, avaliação e acompanhamento a crianças e jovens sobredotados, potencialmente sobredotados e ou talentosos através da investigação e aplicação de estratégias específicas de intervenção, sob a forma de medidas de antecipação e progressão, actividades de enriquecimento ou outro tipo de pro-

grama, de acordo com a legislação em vigor” (artigo 40.º).

De referir a índole inovadora deste suporte legislativo, que permite o reconhecimento dos alunos sobredotados e o seu enquadramento no âmbito da educação especial e que possibilita que lhes seja proporcionado um apoio de acordo com as suas necessidades específicas individuais.

Neste documento define-se, igualmente, a tipologia das adequações no processo de avaliação, nomeadamente a antecipação de matrícula e condições de progressão.

A dinâmica de atendimento a esta população, em vigor na DREER, pressupõe a intervenção da equipa da Divisão de Investigação em Educação Especial, Reabilitação e Sobredotação (DIEERS), com o apoio do consultor científico, Professor Doutor Leandro Almeida, da Universidade do Minho, como equipa de investigação, de apoio e de retaguarda, providenciando momentos de formação e acompanhamento que possibilitem às equipas dos centros de apoio psicopedagógico a autonomização dos processos de avaliação, de diagnóstico e de intervenção. Esta divisão estabelece ainda parcerias com entidades externas que visam a dinamização de programas e/ou ativid-

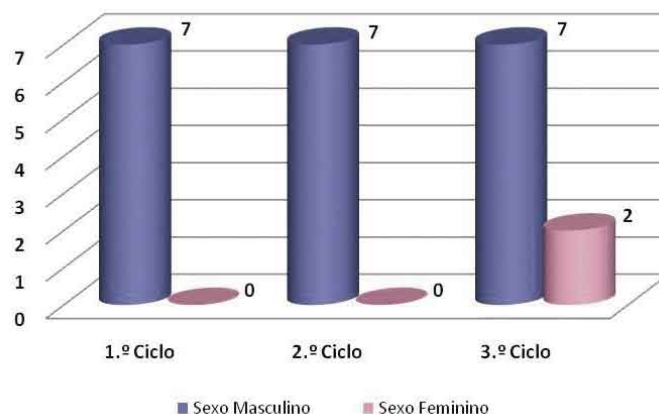


Gráfico 1 - Alunos identificados e acompanhados pela DREER

des de enriquecimento, selecionando os alunos com base nos seus interesses e áreas fortes.

Nos dados recolhidos no final do ano letivo 2010/2011 (gráfico 1), constatamos que se encontram identificados e acompanhados pela DREER 23 alunos com diagnóstico de sobredotação, sendo que 7 frequentam o 1.º ciclo, 7 o 2.º ciclo e 9 o 3.º ciclo. Verificamos ainda que estão apenas 2 alunas identificadas, o que nos poderá indiciar que eventuais sucessos académicos e/ou características de excelência em outras áreas da atividade humana, na população do sexo feminino, não serão tão valorizados como no sexo masculino. Obviamente, este facto teria de ser estudado e analisado por forma a encontrar motivos para esta tão grande discrepância.

Estão ainda em processo de avaliação 6 alunos: 2 do concelho do Funchal, 2 do concelho de São Vicente e 2 do concelho de Santa Cruz.

Na figura 1, é possível verificar a distribuição, por concelhos, dos alunos sobredotados identificados e acompanhados pelos serviços da DREER.

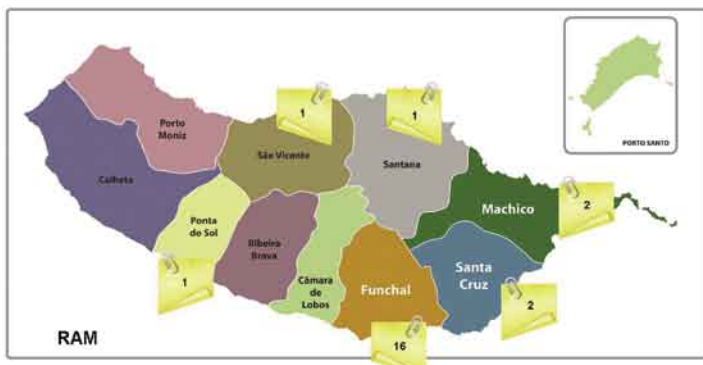


Figura 1 - Alunos sobredotados identificados por concelho

Processo de sinalização, avaliação e acompanhamento

A primeira sinalização de alunos potencialmente sobredotados ou talentosos é, tal como os restantes alunos, realizada na maior parte dos casos pelos docentes ou encarregados de educação. Neste processo é sempre envolvido o docente especializado da escola que, após recolha de informação formal e informal (sendo recomendado o preenchimento da bateria de instrumentos para a sinalização de alunos sobredotados ou talentosos), analisa o caso com a equipa da escola e a família, tomando-se a decisão de se proceder, ou não, a uma referência formal do(a) aluno(a), através do modelo de referência. No processo de

avaliação formal, os técnicos das equipas dos centros de apoio psicopedagógico (psicólogos, docentes e outros profissionais) têm em conta uma multiplicidade de métodos e procedimentos, de acordo com as características dos alunos. Se necessário, é possível recorrer a técnicos da comunidade para avaliar talentos específicos e/ou que se integre a criança em atividades pontuais de enriquecimento para recolher mais dados de avaliação.



No ano letivo 2010/2011 foram dinamizadas três atividades de enriquecimento, nomeadamente o atelier de artes “Espaço para Criar”, uma parceria com a Escola da APEL; as atividades de verão no Museu Henrique e Francisco Franco e as atividade de proficiência motora, em parceria com a Universidade da Madeira e o Clube dos Amigos do Basquete (CAB), que incluiu uma avaliação com a bateria de *Bruininks-Oseretsky*.

Para o ano letivo 2011/2012, preveem-se algumas atividades, nomeadamente a concretização de uma parceria com o Centro de Ciência Viva do Porto Moniz (astronomia e ciências); a continuidade das atividades de proficiência motora; a concretização de uma parceria para o Programa de Enriquecimento de Robótica; a dinamização de um grupo de pais e a continuidade do atelier de artes “Espaço para Criar”, com sessões mensais aos sábados.

Bibliografia

Decreto Legislativo Regional 33/2009M, de 31 de dezembro de 2009 - Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira.

O Homem Complexo: Uma Aproximação Ecodinâmica do Sobredotado no Desporto

João Gabriel Caldeira - Universidade da Madeira e Câmara Municipal de Santana

A procura (in)constante da evolução da vida remete-nos para o Homem explorador, um Homem pesquisante em cada *glocalidade* do Corpo *autoeco-referente*. É nossa convicção que, na fratalidade complexa do Homem, é decisivo proporcionar as *affordance* biodinâmicas que suscitem a emergência desafiadora da radicalidade das suas idiosincrasias. Diríamos que, nunca como hoje, no tempo do nosso tempo, foi tão urgente acreditar na humanidade, uma humanidade entendida na incerteza assimétrica cooperante das diferenças inter-intra-pessoais.

Na ecodinâmica da nossa ação-percepção, entendemos a sobredotação como uma condição de condições não-modeladas, na procura proativa fundamental da «*hومانidade*». Acreditamos que o «ser-humano» se traduz na ação ecológica da descontinuidade interativa de si com o meio. O desafio e o prazer da ação, com muita frequência autocatalizam-se, relegando para segundo plano o resultado final da mesma. Este sentir a divergência convergente da criança, jovem ou adulto faz-nos acreditar que todo o Homem deve «reclamar» o talento de si, só assim a sua humanidade é chamada a participar ativamente na autoeco-organização do Homem. É neste meridiano paradoxal de homem que tento me equilibrar, ousando pensar a sobredotação sem ser sobredotado! Ou será que também sou? Penso que se sentir prazer no esforço, se for resiliente na realização dos objetivos, se educar a minha «*hومانidade*» a ser melhor hoje do que foi ontem e ainda melhor amanhã, então eu crio a possibilidade de despertar o talento que dorme em mim e caminhar na complexidade da via da superação. É neste território homeodinâmico que arrisco pensar o impensável, de ser tudo não sendo nada, na sincronicidade do «ser» sobredotado.

Todos os educadores deveriam refletir na proficiência das palavras de Agostinho Silva (2000) quando



escreve “todo o homem é diferente de mim, e único no Universo; que não sou eu, por conseguinte, que tem de reflectir por ele, não sou eu quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho; com ele só tenho o direito, que é ao mesmo tempo um dever: o de o ajudar a ser ele próprio; como o dever essencial que tenho comigo é o de ser o que sou, por muito incómodo que tal seja, e tem sido, para mim mesmo e para os outros” (pp. 90-91). Nesta cartografia de conhecimento, o sobredotado parece responder interativamente ao instante-lugar, num fluxo quântico revelador da sua relatividade espacio-temporal. No contexto ecológico entendemos que o sobredotado é muito do ecossistema e que esse ecossistema é muito do sobredotado, sentimos assim que a cooperação constitui o atrator estranho que desenha a percepção-ação do Homem.

Transitando de fase para o caos ecológico do desporto, é nossa convicção que a imprevisibilidade de tudo ser na previsibilidade de nada ser, *tempera* o atleta de vida. O educador, na ação desportiva, percebe que o espaço de precisão depende do tempo de previsão, havendo cada vez mais consciência de que se a precisão é imprecisa, também a previsão é imprevisível. Daí que, para prever o grau de imprevi-

sibilidade da previsão, seja necessário precisar o grau de imprecisão da previsão. Entendemos, assim, que o sobredotado emerge de um jogo homeodinâmico de incertezas certas, amplificadas na fratalidade infinita das possibilidades do Homem total.



A excepcionalidade do Homem é reiteradamente emergente de uma espécie de decantação ecológica do complexo multi-interativo *inato-adquirido*, que nunca esquece o passado, na construção do presente, na expectativa de agarrar o futuro. Sentimos que homens-atletas excepcionais requerem fratalmente estratégias excepcionais. Contrariamente, a uniformização de estratégias métricas irá com grande probabilidade padronizar e artificializar as capacidades e possibilidades. No caso particular das crianças e jovens, podem determinar a redução e diversidade emergente das suas possibilidades exploratórias. Estratégias hiper-especializadas, altamente seletivas e estereotipadas, são em nossa opinião, completamente condenáveis e totalmente contrárias a futuros desempenhos, desportivos ou outros, sendo ainda mais crítico, quando nos referimos aos seus direitos fundamentais. A teoria mecanicista da evolução, por causalidade cega e seleção natural dos mais fortes definida pela competição, é manifestamente insuficiente para entender a complexidade decisiva da cooperação prenha da humanidade.

Ações diferenciadoras, no reconhecimento dos pretensos talentos, não podem reduzir-se a uma ordem seletiva uniformizante do homem em transformação. Pensar e defender a diferença é colocar como epicentro da vida a cooperação, reconhecendo que só existimos pela existência do outro. Neste território

em ebulição todos desempenham uma função determinante no emaranhado indissociável que é a humanidade. Kauffman (2005), ao pensar a seleção como única fonte de ordem, escreve “Mas se a selecção, operando por variações aleatórias, é a única fonte de ordem, então é de se ficar duplamente surpreendido: surpreendido por a ordem ser tão maravilhosa; surpreendido por a ordem ter de ser tão inesperada, tão extraordinária, tão preciosa. Nós, os inesperados, órfãos na fascinante vastidão do espaço. Mas actuará realmente a selecção sozinha como a única fonte de ordem na emergência da vida e na sua subsequente evolução? Não creio. Pela minha intuição, pelos meus sonhos, pelo meu trabalho de três décadas, pelo trabalho de um número crescente de outros cientistas, não creio” (p. 131).

Os modelos eugenistas, aliados à ideia da sobrevivência dos mais inteligentes, mais fortes e mais rápidos, da deteção e seleção de talentos, são profundamente racistas e discriminatórios das possibilidades transformativas da liberdade do Homem. Se utilizarmos este tipo de procedimentos, muitos atletas, e não só, ficariam irremediavelmente amarrados a um passado irrepitível, comprometendo a diversidade da excelência da vida e, por conseguinte, do desporto. Pois consideramos que a transcendência da autossuperação ecológica no desporto rompe o fino padrão da normalidade euclidiana explicativa da ação corporal.

A complexidade da vida é tão assustadoramente não-linear e extraordinária que todos, à sua maneira, podem contribuir na realização plena do Homem no desporto. No futuro já presente, a complexidade prospectiva da identificação e seleção de talentos deverá opor-se a complexidade proativa autoecorreferente do talento como uma criação de «arte». E, ao refletir sobre o talento, enuncio:

*Eu sou o talento, o talento que procuro,
o talento que me acho.*

*Perco-me na procura do talento dos outros e
esqueço-me do talento que há em mim,*

Mas onde está o talento?

O talento está no espelho onde me vejo todos os dias,

*O talento nasce, na incerta medida que busco
a virtua-materialização da minha imagem*

Que não pára de surpreender-me.

Ela conversa comigo e fala da profundidade do «corpo»

Deixa-se conhecer na dinâmica do espelho.

*Talento, o verdadeiro, é um homem mensageiro
das suas mensagens
Um criador interativo de vidas
Um descobridor de mundos
Um de outro de outros uns.
Acredita agindo e serás um talento.
João Caldeira (2008)*

Todos devemos reconhecer que a radicalidade da vida não se auto-organiza na normalidade da “fábrica dos fortes”, mas também, e sobretudo, na anormalidade dinâmica dos fracos. Referenciar a exceção do sobredotado na *normoformatação* de modelos, é, pura e simples, obliterá-lo e transformá-lo no homunculo das suas possibilidades. É nossa convicção de que devemos beber a natureza desviante da multirrealidade desportiva para então iniciar a caminhada da via que

nos permite desbravar a complexidade do homem-atleta. Na verdade, não há norma, há desvio. A norma é uma abstração, uma linha estatística de dimensão determinista. Descrever e entender a homeodinâmica do Homem não é transformar o desvio em norma, é entender a fonte da norma do desvio e comungar com a variabilidade profundamente não-linear da vida, de uma vida que pula e avança na espiral irracional do sonho.

Acredita e verás que a vida... será aquilo que fizeres dela.

Bibliografia

- Caldeira, J. (2008). *A Acção Homeodinâmica. A Caminho de uma Caocologia do Homem no Desporto*. Tese de Doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.
- Kauffman, S. (2005). *O Universo. A Nossa Casa. A procura das Leis da Auto-organização e da Complexidade*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Silva, A. (2000). *Textos Pedagógicos*. Lisboa: Âncora Editora.

Os Talentos nas Artes Plásticas: Que Intervenção?

Lúis Paixão - Escola da APEL

Hoje, a minha antiga escola da primeira classe está transformada numa velha loja de materiais de pintura de construção civil.

Era uma pequeníssima sala, cheia de pesadas carteiras, um armário escuro, uma secretária enorme e um quadro preto. Vinte e cinco cabecitas aninhavam-se entre as quatro paredes brancas de cal, agarrando as primeiras letras impressas no livro de leitura.

Sobre as carteiras, a professora colocava grão-de-bico pintado de várias cores, tornando mais fáceis os primeiros passos das contas de somar e subtrair.

O pátio do recreio era a estrada. As batas brancas corriam suadas e distraídas entre gritos, gargalhadas e espantos.

Não havia campainha. Nem baloiços. Nem gelados. Nem bolos. A merenda era, muitas vezes, um pedaço de pão duro ou um rebuçado de funcho que o cansado e gordo merceeiro tirava do fundo do grande e transparente frasco de vidro, depois de receber um tostão de uma algibeira pequenina.

O silêncio voltava com o marcar do compasso da

régua grossa que eternamente repousava sobre a secretária castanha e envernizada da professora.

Pelo Natal, a sala branca e pequena enchia-se de outros cheiros, outras cores, outros sonhos. A lapinha encarregava-se de fazer o “milagre” e o Menino Jesus dava-nos um balão, um carrinho e a garganta acesa de cantigas, que ainda me trazem à lembrança essa escola que fechava a porta às expressões.

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” (Camões, 2005). As diversas expressões artísticas conquistaram voz e vez nos diferentes projetos educativos. A arte entrou para nunca mais sair da escola.

Carlos Drummond de Andrade (2005) refere “Tenho apenas duas mãos / e o sentimento do mundo.” Através da arte na educação, é valorizada a emoção, a afetividade, a alegria e a autoestima. Sebastião da Gama (1958) soube, por isso, destacar esta preocupação pedagógica, quando no seu diário registou o aviso feito, na sala de aula, aos seus alunos: “O que eu quero é que sejam felizes.” Essa felicidade passa também pela existência das diferentes expressões.

Quando não há lugar para a expressão, fácil se torna a existência de repressão. Neste sentido, Stern (s/d.) sublinha que a expressão tem uma função precisa: “formular o que não pode ser dito verbalmente (...) e a sua ausência provoca um desequilíbrio para não dizer perturbações graves.” A expressão será a exteriorização da personalidade, como defende Piaget (Kamii, 2003). Por isso, a expressão não espera um público, não acontece no seio de um espetáculo. É íntima e pessoal. É uma exigência. Stern (s/d.) acrescenta que “o direito à expressão deve ser dado a todos e deveria estar inscrito nos princípios essenciais da civilização, desta civilização que, desprezando ou ignorando a expressão, se dedica a entravar-lhe as manifestações”.

A escola que não percorra os caminhos da criatividade é uma escola que ignora o mundo interior do educando, é uma escola robotizada pela memorização dos conteúdos teóricos. O sistema educativo é, muitas vezes, a cópia das preocupações de uma sociedade industrial onde o mais importante é o racional, secundarizando-se as dimensões afetivas.

A escola que não dê asas à criatividade, à expressão, é um espaço condenado a trabalhos forçados. O professor deve assumir-se como facilitador, através de uma intervenção educativa que tenha em conta as necessidades educativas individuais, potenciando por isso competências, desenvolvendo ao máximo os talentos e habilidades. Renzulli (1997) apresentou uma nova proposta de intervenção - Grupo de Enriquecimento. São constituídos grupos de alunos que partilham interesses idênticos. Estas atividades extracurriculares promovem o conhecimento avançado numa área específica.

Um grupo de crianças de diversas escolas da Região Autónoma da Madeira vai encontrar-se no Atelier da Escola da APEL, uma vez por mês, a fim de participar num projeto de artes plásticas, sob a minha orientação. As crianças têm entre os sete e os doze anos, sendo selecionadas tendo em conta a sobredotação na expressão plástica. Este programa de enriquecimento passa pela exploração de diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos. Os trabalhos serão analisados a partir da idade da criança, do comportamento em todo o processo criativo, respeitando e apreciando modos de expressão inovadores, recusando estereótipos e preconceitos.

A criança indicará o seu “caminho.” Será o autor do seu “programa.” Escolherá o ritmo do seu trabalho. O poema de Ademar Ferreira dos Santos (2003) estará sempre presente. Será a voz da nossa consciência pedagógica.



*“Não me prendas as mãos
não faças delas instrumento dócil de inspirações
que ainda não vivi
deixa-me arriscar o molde talvez incerto
deixa-me arriscar o barro talvez impróprio
na oficina onde ganham forma e paixão
todos os sonhos que antecipam o futuro
E não me obrigues a ler os livros
que eu ainda não adivinhei
nem queiras que eu saiba
o que ainda não sou capaz de interrogar
Protege-me das incursões obrigatórias
que sufocam o prazer da descoberta
e com o silêncio (intimamente sábio)
das tuas palavras e dos teus gestos
ajuda-me serenamente a ler
e a escrever a minha própria vida”*

Bibliografia

- Andrade, C. D. (2005). “Tenho apenas duas mãos”. Disponível em <http://www.vidaempoesia.com.br/carlosdrummond.htm>
- Camões, L. V. (2005). Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades. In *Luis de Camões Rimas*. Lisboa: Editora Almedina.
- Gama, S. (1958). *Diário*. Lisboa: Edições Ática.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos
- Renzulli, J. (1997). Escolas para o desenvolvimento de talentos: um plano prático para o aproveitamento escolar integral, in *Actas do Congresso Internacional de Sobredotação*. Porto.
- Santos, A. F. (2003). As Lições de uma escola: Uma ponte para muito longe..., in *Descansando do Futuro* (Reserva de Intimidade). Porto: Edições Asa.
- Stern, A. (s.d.) *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.

Desvendar Paixões...

Pedro Santos

Chamo-me Pedro Afonso Santos, tenho 12 anos e frequento a Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade. Ao longo destes últimos tempos, frequentei inúmeras atividades e quando as comecei a frequentar (principalmente as do Museu e do Atelier) percebi que não era o único rapaz com estas aptidões.

Gostei bastante de participar nas atividades de verão do Museu Henrique e Francisco Franco. Fiquei fascinado ao ver as autênticas obras de arte que ali se encontravam. Achei que as tarefas que nos foram pedidas, pela Dra. Isabel, eram de caráter estimulante e bastante apelativo. Não foi apenas a realização daquelas tarefas, mas também o convívio entre os colegas que ali estavam presentes. Embora não tenha estado presente nos últimos dias, saí dali com uma outra visão sobre a pintura e a escultura dos irmãos Henrique e Francisco Franco.

Queria agradecer à Dra. Isabel e à Leonor por me darem a conhecer várias técnicas para a elaboração de pinturas.

Nas atividades do professor Luís Paixão, estas eram mais direcionadas para a minha capacidade, pois não havia um objetivo específico. Como já conhecia o professor Paixão senti-me muito à vontade com ele. As atividades eram muito expressivas. Quando acabei de elaborar a pintura da tela até me arrepiei e fiquei espantado com aquilo que tinha feito. As esculturas em barro, por seu lado, foram muito divertidas, pois podíamos experimentar várias técnicas e diversas facetas do que podíamos elaborar. Adorei conviver com os meus parceiros de pintura e vi que alguns tinham capacidades como eu e que outros tinham capacidades para a sua faixa etária. Quando o professor Paixão nos mostrou alguns dos quadros que os seus alunos tinham feito, tive a sensação de que algum dia iria fazer quadros tão ou mais bonitos do que os que ali estavam. Saí dali com um “sorriso de orelha a orelha”!

Nas atividades de Basquetebol, na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Bartolomeu Perestrelo, tive receio



de lá ir, pois não me sentia à vontade para participar... Penso que o facto da Educação Física não ser o meu forte influenciou-me, mas acabei por ir e não me arrependi nada. Gostei bastante das tarefas ali realizadas, bem como dos professores que ali se encontravam para nos ensinar e para nos ajudar naqueles momentos de maior felicidade. Os testes que nos foram feitos foram interessantes e pudemos partilhar e comentar as respostas dos outros colegas da atividade. Também pude rever dois colegas das atividades do Museu Henrique e Francisco Franco, entre eles o Daniel Barros pelo qual desenvolvi uma amizade. Novamente o convívio dos colegas ajudou bastante à realização das tarefas.

Ao longo dos tempos, achei que era diferente dos meus colegas da Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade e até de alguns dos que estavam presentes nas atividades. Gostei de participar nestas atividades com dois dos meus colegas de escola, o Adão e a Ana Carolina.

Agradeço a oportunidade que a Divisão de Investigação em Educação Especial, Reabilitação e Sobredotação me deu e gostei da companhia das professoras que nos acompanharam nestas atividades, lembrando a Dra. Mónica Teixeira, à qual agradeço a companhia.

Aos elementos desta divisão que fizeram com que tudo isto fosse possível, para eles um muito obrigado!



Desafios da Educação Inclusiva

Egberto Moreira



O nascimento de cada ser humano implica responsabilidades sociais que irão, a partir de uma individualidade, delinear o cidadão e modelar o dinâmico tecido de uma nação.

Enquanto encarregado de educação, a minha contribuição será pelo registo de alguma experiência pessoal quanto à sobredotação.

A primeira ideia que me chegou à consciência serve bem esse propósito. Vem de quando o meu filho ainda tinha 5 anos e a diretora de uma escola internacional levantou a hipótese do menino ser sobredotado. Esta chamou-me então para uma reunião privada no seu gabinete. Ali ficou patente uma frase que eu nunca mais esquecerei. Disse-me, então, olhando profundamente nos olhos: *your son is a gifted child, but don't kid yourself, for isn't necessarily an easy gift to carry!*

Os desafios da educação em Portugal são o resultado de problemas socioculturais, acumulados ao longo de muitas décadas, marcados ora pela negligência, ora pela indefinição e, amiúde, pela descontinuidade de uma estratégia política. É constrangedor para a nossa sociedade constatar que a pasta ministerial da Educação nunca tenha sido encarada transversalmente no desenvolvimento infraestrutural da nação e, assim, assumida incondicionalmente às visões partidárias. Segundo a índole que reveste a educação inclusiva, deve-se facultar a todos os jovens o acesso

ao património humano, assim como todos os valores culturais de uma sociedade. Como tal, a escola idealmente deve estar ao serviço da sociedade e não vice-versa. A função que a escola desempenha na transformação da criança deve estar centrada no pleno desenvolvimento da sua personalidade humana e não meramente no seu preparo profissional, sendo essa a melhor garantia contra os sentimentos de angústia, de frustração e de ódio, que estão na origem das tensões sociais. Espera-se que no âmbito de um projeto educativo alargado, a sobredotação possa ser algum dia considerada uma componente de um desafio multifacetado, cujas respostas não serão jamais encontradas isoladamente em metas cognitivas, materiais, afetivas ou sociais.

Para concretizar verdadeiramente o paradigma da inclusão, a educação terá que se assumir como meio essencial na promoção de seres humanos em agentes de transformação social, motivada na realização individual de cada cidadão. Essa perspetiva só poderá ser compreendida, e seu fim concretizado, quando considerada na sua natureza totalmente apolítica e segundo um projeto pedagógico holístico, não massificado, centrado na experiência interpessoal íntima de um docente e de cada um de seus discentes no ambiente escolar.



Aquisição de Cartão de Estacionamento para Pessoas com Mobilidade Reduzida mais Simples!

O transporte particular é para muitas pessoas com deficiência, condicionadas na sua mobilidade, o único meio de se deslocarem autonomamente, tendo em vista a sua integração profissional e social.

Para facilitar a deslocação das pessoas com mobilidade reduzida, foi aprovado, em 1981, o dístico de identificação de deficiente motor e, em 2003, o cartão de estacionamento para pessoas com deficiência.

Reconhecido em todo o espaço comunitário, este cartão permite aos seus titulares beneficiarem de condições de estacionamento e acessibilidade, com o objetivo de facilitar a livre circulação dessas pessoas em qualquer Estado-Membro da União Europeia e possibilita aos cidadãos com deficiência motora estacionar os seus veículos em locais especialmente indicados.

Ora, o Decreto-Lei n.º 17/2011, de 27 de janeiro, simplifica os procedimentos de emissão e de renovação do cartão de estacionamento para pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida, previstos no anterior Decreto-Lei n.º 307/2003, de 10 de dezembro, concretizando, assim, mais uma medida do Programa SIMPLEX.

O Governo Português atribui especial importância à área da promoção dos direitos e da qualidade de vida das pessoas com deficiência e/ou incapacidade, pelo que pretende dar continuidade a um planeamento sistemático de políticas públicas, transversal a vários ministérios, que combatam a discriminação e garantam a participação ativa desta população.

Na sequência do I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade 2006-2009 (PAIPDI), do Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade (PNPA) e da Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013 (ENDEF), torna-se necessária a adoção de medidas e políticas integradas, no que respeita à garantia da melhoria constante da dignidade das condições de vida das pessoas com deficiência e dos idosos.

Em primeiro lugar, o presente decreto-lei permite a utilização de meios informáticos para a instrução dos pedidos de emissão e de renovação do cartão de estacionamento para colocar nos veículos das pessoas com deficiência motora, diminuindo o número de deslocações aos serviços do Instituto de Mobilidade e dos Transportes Terrestres, I. P. (IMTT, I.P.).

Em segundo lugar, passa-se a dispensar as pessoas com deficiência motora permanente de entregarem, aquando da renovação do cartão, o documento comprovativo da deficiência alegada. Assim sendo, dispensam-se os cidadãos de entregarem documentos que já se encontram nos ficheiros da entidade competente para a emissão do cartão.

Por último, alarga-se o período de validade dos cartões de estacionamento de 5 para 10 anos, com exceção dos casos em que a incapacidade seja suscetível de reavaliação.

Com estas medidas, reduzem-se os custos de contexto e a burocracia associados ao usufruto dos espaços de estacionamento vocacionados para facilitar a deslocação destes cidadãos.



Intervenção Psicomotora na RAM, 20 Anos

Carmo Ferreira - *Divisão de Motricidade Humana*
Graça Faria - *Associação Portuguesa de Psicomotricidade*



As IV Jornadas de Psicomotricidade da Região Autónoma da Madeira (RAM), subordinadas ao tema *Intervenção Psicomotora na RAM, 20 anos*, realizaram-se nos dias 30 de setembro e 1 de outubro, no auditório do Centro de Segurança Social da Madeira e no auditório do Arquivo Regional da Madeira.

A sessão de abertura contou com a presença do Secretário Regional de Educação e Cultura, do Presidente do Fórum Europeu de Psicomotricidade e Vice-Presidente da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, da Presidente do Conselho Diretivo do Centro de Segurança Social da Madeira, da Presidente da Direção da Associação Portuguesa de Psicomotricidade (APP) e da Coordenadora da Secção da RAM da APP. Na sessão de abertura foi homenageado o Dr. Carlos de Andrade, precursor da atividade profissional de psicomotricista na RAM, que há 20 anos iniciou a sua atividade profissional na então Direção Regional de Educação Especial.

A organização deste evento foi da responsabilidade da APP - secção da RAM, que de acordo com os seus estatutos reúne atualmente 26 técnicos da área da psicomotricidade. Esta iniciativa contou com a parceria da Divisão de Motricidade Humana, da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, serviço que integra o maior número de psicomotricistas na Região.

AAPP é uma associação científico-profissional sem fins lucrativos, que tem como objetivos promover o conhecimento do perfil profissional do psicomotricista, impulsionar o estudo e divulgação de conhecimentos científicos, investigar, formar ou colaborar na formação no âmbito da psicomotricidade, bem como estabelecer os contactos nacionais e internacionais considerados necessários no seu domínio de intervenção. Nesta perspetiva, estas jornadas tiveram como grande objetivo a divulgação do trabalho desenvolvido na área da psicomotricidade, ao longo dos 20 anos de existência na RAM, junto de estabelecimentos de apoio a crianças, jovens, adultos e idosos e em clínica privada.

As jornadas iniciaram-se com uma conferência sobre *A Psicomotricidade na Europa*, pelo Professor Doutor Rui Martins, à qual se seguiu uma Mesa Redonda sobre os *Contextos de Intervenção Psicomotora na RAM*, na qual participaram a Dra. Maria José Camacho, o Dr. Carlos de Andrade, o Dr. Rui Vasconcelos e a Dra. Janete Maximiano.

Ao longo do dia foram apresentadas comunicações que abordaram as seguintes temáticas: *A Psicomotricidade na Prevenção de Dificuldades de Aprendizagem; a Psicomotricidade e Inovação Social; Intervenção Psicomotora em Clínica Privada; Intervenção Psicomotora em Institutos Privados de Solidariedade Social; Intervenção Psicomotora no Apoio Social a Crianças e a Idosos e Intervenção Psicomotora em Educação Especial e Reabilitação.*

O dia 1 de outubro foi dedicado ao seminário destinado aos psicomotricistas inscritos nas jornadas (da RAM e de Braga) sobre o tema *Psicomotricista: nova profissão, outros desafios.*

Estas jornadas contaram com a participação de técnicos superiores de educação especial e reabilitação/psicomotricistas, professores, educadores, psicólogos, assistentes sociais, pais, médicos, outros técnicos superiores, bem como outros interessados.

Clube de Emprego Inclusivo

Revista *Diversidades*



Numa cerimónia que se realizou no passado dia 3 de outubro, foi inaugurado um Clube de Emprego Inclusivo, da responsabilidade da Associação dos Amigos das Pessoas com Necessidades Especiais da Madeira (AAPNEM), em parceria com o Instituto de Emprego da Madeira (IEM).

O novo espaço, no qual irá funcionar igualmente a

sede da AAPNEM, situa-se na Travessa do Lazareto, no Funchal e foi cedido pela Secretaria Regional de Educação e Cultura, através da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação.

Este evento contou com a presença do Secretário Regional dos Recursos Humanos, da Diretora Regional de Educação Especial e Reabilitação, da Presidente da AAPNEM e do Presidente do IEM, entre outras individualidades.

Brazão de Castro destacou a importância deste recurso que “visa fomentar iniciativas potenciadoras de inclusão educativa e social de pessoas com necessidades especiais, na perspetiva do seu bem-estar e qualidade de vida e apresenta-se como uma relação de simbiose rumo a uma melhoria significativa da capacidade de apoio a esta população específica”.

A Diretora Regional de Educação Especial e Reabilitação, por sua vez, sublinhou tratar-se de “um sonho” e que será “mais uma janela de oportunidades”.

1.º Prémio: Uma Escola, Um Jardim!

Elma Barreiro - *Serviço Técnico de Integração e Formação Profissional e Emprego Protegido de Deficientes*

Os formandos do curso de agricultura e jardinagem do Serviço Técnico de Integração e Formação Profissional e Emprego Protegido de Deficientes (STIFPEPD), orientados pelo monitor de formação profissional e pela engenheira de agropecuária, implementaram um projeto que englobou o cultivo da horta biológica, bem como o jardim de endémicas e aromáticas, na Quinta Olinda.

A 17.ª edição do concurso, “Uma escola, um jardim”, promovido pela Câmara Municipal do Funchal, pretendeu, à semelhança dos anos transatos, fomentar a criação e manutenção de espaços verdes nas áreas que envolvem os edifícios escolares.

O STIFPEPD conquistou o 1.º lugar, pelo 2.º ano consecutivo, facto que simboliza o reconhecimento do trabalho desenvolvido no âmbito da agricultura e jardinagem.

A atribuição deste prémio foi muito gratificante e constituiu um incentivo à continuidade do projeto de formação deste serviço.



Comemoração do Dia Nacional da LGP

Ana Gomes, Joaquim Marote & Laura Rodrigues - Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal



No dia 15 de novembro, Dia Nacional da Língua Gestual Portuguesa (LGP), e com o intuito de sensibilizar a comunidade escolar e a sociedade em geral, o Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal dinamizou um evento, no *Dolce Vita Funchal*, composto por duas atividades.

Numa primeira atividade, dirigida à população estu-

dantil da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, os alunos foram orientados para a gestualização de algumas palavras-chave de histórias que foram visualizadas. Foram, igualmente, ensinados gestos desde o “olá”, alguns dos gestos mais comuns em ambiente escolar (escola, lápis, livro...) e gestos de cortesia (bom dia/tarde/noite, obrigado, desculpe...). Para finalizar, os alunos solicitaram, individualmente, a tradução de uma palavra do seu interesse. Este último momento foi especialmente agradável, pois as perguntas variavam entre pai, mãe, irmã(o), até otorrinolaringologista!

Na outra atividade, o café gestual, os utilizadores do café eram o público-alvo, sendo estes abordados e informados da comemoração do Dia Nacional da LGP. Após a sua anuência, podiam fazer o seu pedido nesta língua, considerando a hipótese de estarem a ser atendidos por um empregado surdo.

Com este evento deu-se continuidade à intenção da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação em dar a conhecer a LGP.

6.º Aniversário do CAO Machico

Vera Santos - Centro de Atividades Ocupacionais de Machico

O Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) de Machico celebrou, no dia 3 de outubro, o seu 6.º aniversário. Para assinalar este acontecimento, toda a equipa uniu esforços e desenvolveu uma série de atividades, direcionadas para o campo da criação artística e que contaram com a colaboração de diversas entidades externas, sem as quais não seria possível a sua realização, nomeadamente a Câmara Municipal de Machico e a Paróquia de Machico.

Nesta celebração, foram diversas as ofertas de caráter cultural, entre as quais destacamos a exposição de pintura denominada “Arte sem Limites”, efetuada no *Dino’s Bar*, no Porto da Cruz; o concurso de fotografia com o tema “Igrejas e Capelas da Região”, patente na Capela do Terço, da Igreja Matriz de Machico; a banca informativa instalada no Largo do Município em Machico; a visita ao projeto “Portas abertas”, na Zona Velha do Funchal; o dia da música, destacando-se a participação do *Trio Essências* e do *Grupo de Danças e Cantares da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação*; um workshop de vídeo com a realização de uma *Stop Motion* dinamizado pelo docente convidado David Atouguia.

Em suma, a cultura afirmou-se, sem dúvida, como um veículo que a todos deve abranger, com as devidas adaptações à realidade individual.



IX Congresso Nacional de Intervenção Precoce

Revista *Diversidades*



Teve lugar, no dia 12 de outubro, no Auditório da Casa-Museu Frederico de Freitas, a Conferência de Imprensa do IX Congresso Nacional de Intervenção Precoce, que decorrerá nos dias 2 e 3 de dezembro, no Centro de Congressos da Madeira, sob o lema *Família: Principal Mediadora de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança*.

Nesta iniciativa, fruto da parceria, no âmbito do Programa “Aconchego Colorido”, entre a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, da Secre-

taria Regional de Educação e Cultura e a Associação de Solidariedade Social para o Desenvolvimento e Apoio a Crianças e Jovens (CRIAMAR), participarão congressistas oriundos do território nacional e internacional, aos quais se juntarão técnicos de educação, saúde e segurança social da Região Autónoma da Madeira, na procura de respostas atualizadas, inovadoras e proativas para as populações com quem trabalham, no seu dia a dia.

O painel de preletores integrará, para além de reputados especialistas nacionais que, há longos anos, desenvolvem, investigam, estudam e publicam obras acerca da temática da Intervenção Precoce, dois de renome internacional: Marilyn Espe-Sherwindt e Robin McWilliam, oriundos dos Estados Unidos da América que, indubitavelmente, não deixarão ninguém indiferente às suas incisivas recomendações nesta área.

O evento contou com a presença do Secretário Regional de Educação e Cultura, do Presidente da CRIAMAR, da Diretora Regional de Educação Especial e Reabilitação e da Diretora da Casa-Museu Frederico de Freitas, entre outros convidados.



Solidariedade no Auge!

Revista *Diversidades*

A iniciativa *Dê uma Tampa pela Indiferença* permitiu, uma vez mais, ajudar inúmeras instituições da Região Autónoma - Madeira, com a entrega de 10 caixas de rodas.

Esta louvável cerimónia, promovida pela Associação Portuguesa de Deficientes da Madeira (APD-M), teve lugar no passado dia 7 de novembro, no *Dolce Vita Funchal*, e contou com a presença do Secretário Regional de Educação e Cultura, da Diretora Regional de Educação Especial e Reabilitação, da Vereadora da Câmara Municipal do Funchal, com o pelouro das

áreas sociais, e do Presidente da APD-M.

A solidariedade dos madeirenses permitiu a aquisição destes equipamentos para utentes do Centro de Dia de Santa Cecília, do Centro de Segurança Social da Madeira, da Casa de Saúde São João de Deus, do Hospital dos Marmeleiros e do Centro de Saúde do Bom Jesus, bem como para pessoas a título individual.

Esta campanha prossegue, bastando, para tal, continuar a depositar tampas de plástico no ponto oficial de recolha, o *Dolce Vita Funchal*.

Protocolo de Cooperação da DREER com o INR

Revista *Diversidades*

Atendendo a que o Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P. (INR, I.P.) tem como missão garantir a execução das políticas públicas no âmbito da promoção dos direitos das pessoas com deficiência e que possui um vasto e comprovado conhecimento e experiência nesta área, a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) estabeleceu, em outubro último, um protocolo de cooperação com esta entidade.

Esta iniciativa prevê o estabelecimento de mecanismos de cooperação e assistência técnica entre a DREER e o INR, I.P., com vista à promoção e desenvolvimento de projetos e ações no âmbito da promoção dos direitos da pessoa com deficiência, em todos os seus níveis e dimensões.

O protocolo de cooperação tem a duração de um ano, prorrogável por iguais e sucessivos períodos.

Impuls'Arte

Filipa Fragoeiro - Centro de Atividades Ocupacionais de Câmara de Lobos

No dia 21 de outubro, realizou-se, na Casa da Cultura de Câmara de Lobos, a inauguração da exposição *Impuls'arte*, organizada pelo Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) de Câmara de Lobos, na sequência de um projeto da área de Artes Criativas.

Numa época em que as palavras “reciclagem”, “reutilização” e “separação” fazem parte do nosso quotidiano, e uma vez que o CAO integra a rede Ecoescolas, as obras foram direcionadas para essa temática.

Partindo do pressuposto que todo o lixo possui uma identidade, nem que seja pela função que o objeto em

causa possui, a produção dos trabalhos teve como base o uso de lotarias usadas. Esta escolha deveu-se ao facto de ser material que se destinaria ao lixo, mas essencialmente porque este tipo de lixo surge associado a diversos conceitos como sonho, desejo, esperança, desilusão, oportunidade, futuro, ambição, entre outros. Neste sentido, e como cada lotaria usada pertenceu a um indivíduo, o valor sentimental existente em cada um dos quadros é muito grande.

No que concerne à metodologia utilizada, o trabalho partiu dos conceitos e da imagem gráfica associados às lotarias, tendo os utentes realizado esboços que serviram de base ao processo criativo, que resultou numa exposição que é o impulso para o contacto com a arte e para a consciencialização da necessidade da preservação do ambiente.

Este evento contou com a presença da Diretora Regional de Educação Especial e Reabilitação, da Diretora do Serviço Técnico de Atividades Ocupacionais e representantes da Câmara Municipal. A equipa técnica, alguns utentes e familiares também não faltaram ao evento e confraternizaram no pequeno cocktail que finalizou a mostra.



15.º Aniversário do CAO Santo António

Gabriela Fernandes & Teresa Gomes - Centro de Atividades Ocupacionais de Santo António

O Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) de Santo António comemorou, no dia 7 de outubro, o seu 15.º aniversário, com a participação de muitos dos protagonistas da história desta instituição.

Iniciando-se de forma embrionária, em 1990, no então Centro de Formação Profissional de Deficientes, como Unidade Ocupacional, quinze anos volvidos, e no intuito de recordar o historial rico em experiências profícuas, o CAO de Santo António celebrou este dia com um convívio que contou com a presença de utentes, pais, profissionais e antigos colaboradores da instituição e da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação.

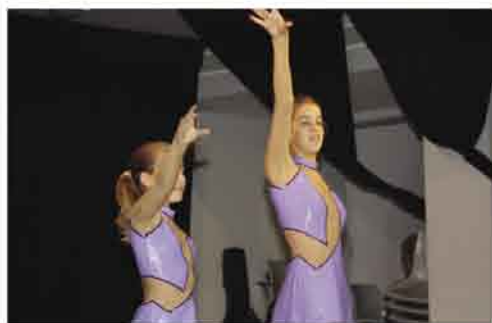
No decorrer da celebração, foi projetado um pequeno vídeo que conseguiu propiciar um clima de afetos,

onde vários momentos fizeram a festa de todos e para todos. Também se assistiu à atuação do *Grupo de Cantares e Dançares* e do *Trio Essências*, do Núcleo de Inclusão pela Arte, à representação do Núcleo de Ginástica Acrobática, da Escola Básica e Secundária da Calheta e ainda do Grupo *Solta-te*, do CAO de Santo António.

Tratou-se de uma comemoração familiar, onde não faltaram momentos que proporcionaram uma viagem saudosa ao longo do tempo.

Só dareis realmente muito
quando derdes algo de vós mesmos.

(K. Gibran)





Participação da DREER no Seminário “Plataformas Interativas de Educación Especial”

Revista *Diversidades*

O seminário “*Plataformas Interativas de Educación Especial*”, que decorreu no dia 24 de outubro, em Tenerife, teve como tema central as novas metodologias de ensino mediante tecnologias interativas que facilitem a aprendizagem e a empregabilidade das pessoas com deficiência motora.

A abertura do seminário esteve a cargo de Georgina Molina, Diretora-Geral de Ordenação, Inovação e Promoção Educativa do Ministério da Educação, Universidades e Sustentabilidade do Governo de Canárias.

Na sessão oficial, estiveram presentes o Diretor-Geral da Agência de Promoção da Cultura Atlântica da Madeira, Leonel Silva, a Gestora de Projetos da Agência para o Desenvolvimento da Cultura dos Açores, Ana Rita Costa e a Diretora Regional de Educação Especial e Reabilitação, da Região Autónoma da Madeira, que apresentou, num momento posterior, uma comunicação intitulada *La Inclusion de Personas con Discapacidad Motora en Madeira*.

O seminário teve como objetivos conhecer as inovações tecnológicas e os requisitos contextuais que os profissionais necessitam ao nível educativo e profissional; analisar comparativamente a situação educativa e profissional das pessoas com deficiência motora nas Canárias, Açores e Madeira; conhecer as dificuldades que esta população enfrenta na procura de emprego; estabelecer linhas de intervenção social e educativa que favoreçam a formação; conhecer os recursos adaptados à deficiência motora e coordenar a oferta formativa dos diferentes serviços de emprego. Este seminário foi financiado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional através do projeto “Pi Especial”.

O projeto “Pi Especial” propõe o design e produção de uma nova geração de dispositivos de interação que podem ser utilizados por alunos com deficiências motoras, para que estes possam aceder, criar e manipular conteúdos e recursos educativos. Com base numa colaboração muito próxima com os docentes de educação especial, propõe-se, igualmente, o design e produção de objetos interativos que consigam quebrar as barreiras de comunicação, ajudando assim à inclusão de pessoas com deficiência no mercado profissional.

O projeto, que decorre até 2012, é liderado pela Universidade da Madeira, coadjuvado pela Agência de Promoção da Cultura Atlântica da Madeira e conta com parceiros dos Açores (Agência de Desenvolvimento da Cultura dos Açores/Direção Regional de Educação dos Açores) e das Canárias, com o Ministério da Educação, Universidades e Sustentabilidade, através da Direção-Geral de Ordenação, Inovação e Promoção Educativa.



Protocolo de Cooperação no âmbito das Tecnologias Educativas

Revista *Diversidades*

No passado dia 13 de outubro, foi assinado um protocolo entre a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) e a Endu - Energias Educativas, Lda, que tem por objeto o estabelecimento de mecanismos de assistência técnica, com vista à promoção de um projeto pedagógico na área das tecnologias educativas.

Os objetivos desta parceria consistem em analisar as tecnologias educativas utilizadas no quotidiano dos alunos em geral e também dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE); desenvolver um novo programa de atividades baseado em diferentes tecnologias educativas que potencie as aprendizagens de todos os discentes, bem como partilhar as experiências e as conclusões com a comunidade escolar e com outras entidades externas que desenvolvam atividades pedagógicas.

Para tal, ambas as entidades comprometem-se a articular esforços e encontrar os melhores procedimentos para fazer cumprir as atividades que são da responsabilidade de cada um.

O presente protocolo tem a duração de um ano, correspondente ao ano letivo de 2011/2012.

Na formalização do protocolo, estiveram presentes a Diretora Regional de Educação Especial e Reabilitação, a Chefe da Divisão de Investigação em Educação Especial, Reabilitação e Sobredotação, o Dr. Hélder Freitas e a Dra. Susana Araújo, em representação da Endu - Energias Educativas, Lda.



SREC apoia Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos da Madeira

Revista *Diversidades*

A Secretaria Regional de Educação e Cultura (SREC), representada pela Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, celebrou, no passado dia 7 de outubro, um protocolo com a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos da Madeira (APADAM).

Trata-se de um protocolo que visa a integração e promoção comunitária dos surdos, através de apoio técnico nas áreas da psicologia, da sociologia e da promoção da Língua Gestual Portuguesa. Paralelamente, a SREC cedeu as instalações do antigo infantário *Bambi* à APADAM.

O protocolo possibilita ainda à Associação desenvolver diversos projetos, entre os quais uma empresa de inserção, destinada a integrar jovens e adultos surdos que estão fora da idade escolar. Trata-se de um projeto na área da agricultura, que irá funcionar na Camacha, num terreno de seis mil metros quadrados e que vai permitir a integração de cinco pessoas.



FUNDAÇÃO
CALOUSTE
GULBENKIAN

Centro de Recursos de Material Técnico

Carmo Ferreira - *Divisão de Motricidade Humana*

Valentina Correia - *Divisão de Psicologia e Orientação Vocacional*



Decorrente de uma parceria entre a Associação dos Amigos de Pessoas com Necessidades Especiais da Madeira (AAPNEM) e a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER), surgiu o projeto para a criação de um Centro de Recursos de Material Técnico, que foi cofinanciado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Programa *Educação Especial 2010*, com início nesse ano e término previsto para 2011.

A AAPNEM é uma associação sem fins lucrativos, criada em março de 2008, que tem por objeto fomentar, em articulação e complementaridade com os serviços públicos e privados, iniciativas potenciadoras de inclusão educativa e social das pessoas com necessidades especiais, na perspetiva do seu bem-estar e qualidade de vida.

As equipas responsáveis pela execução do projeto são a Divisão de Psicologia e Orientação Vocacional, a Divisão de Motricidade Humana e o Serviço de Diagnóstico e Terapêutica, da DREER, asseguram a avaliação sistemática de todo o processo, desde a avaliação inicial, avaliação final e *follow-up*.

O Centro de Recursos consiste numa estrutura de apoio, numa perspetiva de prestação de serviços, que se propõe trabalhar de forma integrada com a comuni-

dade, no âmbito de uma resposta técnica e pedagógica aos alunos com necessidades educativas especiais e suas famílias.

Este Centro pretende englobar uma Testoteca que disponha de um espólio de material de avaliação e um Pólo de Materiais Terapêuticos de diferentes valências técnicas, nomeadamente: psicologia, psicomotricidade, terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia.

Como grande meta, e numa perspetiva de melhoria contínua, o Centro de Recursos pretende promover, não só as melhores práticas aos níveis da avaliação e da intervenção especializada, mas também orientar-se para a pesquisa científica e para o apoio técnico aos diferentes profissionais.



Este recurso estará disponível a todos os profissionais da entidade parceira das áreas anteriormente referidas, associados ou não da entidade promotora, bem como a todos os profissionais destas valências, oriundos de organizações congéneres e de toda a comunidade. Os destinatários finais são os alunos com necessidades educativas especiais e suas famílias.

O Centro de Recursos funcionará, no decurso do mês de dezembro, nas instalações da AAPNEM, sita à Travessa do Lazareto, n.º 10, 9060-162 Funchal; E-mail: aapnem@gmail.com.

Produções cinematográficas da DREER no “Animarte”

Revista *Diversidades*

O 6.º Festival Internacional de Cinema do Funchal (FICF) decorreu de 12 a 19 de novembro, no Teatro Municipal Baltazar Dias, e teve como principal objetivo divulgar cinematografias de qualidade, reunidas numa diversidade de opções, desde filmes a documentários.

No âmbito do FICF, a secção *Animarte* destinou-se, sobretudo, ao público infantil e juvenil, com o intuito de dar a conhecer e explorar pedagogicamente filmes de animação e proporcionar situações de aprendizagem através de oficinas de formação para alunos, professores e público em geral.

A dinamização do *Animarte* está a cargo da Direção Regional de Educação (DRE), através da Direção de Serviços de Tecnologias Educativas, com o Programa *Educamedia*, orientado para uma vertente da educação através dos *media*.

Nesta 6.ª edição, no programa delineado para os alunos do 1.º e 2.º ciclos, para além dos filmes internacionais, os espectadores puderam assistir a produções cinematográficas da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER), nomeadamente *O Gato Amarelo* e *Perfectus*.

O Gato Amarelo consiste numa história inclusiva multimédia adaptada a todas as crianças, criada pela Divisão de Acessibilidade e Adaptação das Tecnologias de Informação e Comunicação, da DREER, e que integra o DVD multimédia *O Gato*, editado pela DRE, com o intuito de apoiar a Sociedade Protetora dos Animais Domésticos. Esta história reúne três formatos: escrita, áudio e Língua Gestual Portuguesa.

Perfectus retrata uma história original sobre a importância da aceitação das diferenças e da inclusão, na qual as personagens, os cenários e os adereços foram construídos pelos utentes do Centro de Atividades Ocupacionais de São Roque da DREER.

Destaque-se ainda a projeção do *Projeto ABC* realizado pela Escola Profissional Atlântico. O *Projeto ABC* é constituído por três histórias infantis sobre as necessidades especiais e a inclusão, tendo sido apresentadas as duas primeiras. Este trabalho venceu o 1.º prémio na 8.ª edição do Concurso Escola Alerta 2010/2011 a nível regional e foi agraciado com uma menção honrosa a nível nacional.



Luzy, a Mascote da SRPNE!

Revista *Diversidades*

Com o objetivo de envolver e sensibilizar todos aqueles que lutam por um futuro melhor para a população com necessidades especiais, a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação tem vindo a idealizar, planificar e organizar a Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais, que este ano se realiza de 2 a 9 de dezembro, sob o lema *Horizontes de inclusão: Mundo novo a partilhar!*, apadrinhada pela cantora Vânia Fernandes.

Durante esta Semana têm lugar diversas iniciativas, com o intuito de garantir a participação ativa dos cidadãos com necessidades especiais e proporcionar a igualdade de oportunidades.

Neste sentido, foi organizado um concurso destinado a premiar a melhor mascote alusiva à Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais. De um total de 25 trabalhos a concurso, o júri, constituído pela Diretora Regional de Educação Especial e Reabilitação, pela madrinha da Semana Regional e pelo pintor Eduardo Freitas, da Direção Regional dos Assuntos Culturais, selecionou a mascote vencedora, bem como duas mascotes que foram agraciadas com menções honrosas.

A mascote vencedora foi a *Luzy*, da autoria de Luís Duraes, da Universidade da Madeira, que tem como principal intuito transmitir um sinal de esperança e vontade, por ter duas luzinhas que a guiarão por todo o seu caminho. “Essas luzinhas representam cada um de nós, pois todos juntos, pessoas com e sem necessidades especiais, iluminamos o mundo e damos uns aos outros algo em que possamos acreditar”. O vencedor foi galardoado com um cartão Tanto da FNAC, no valor de 100€.

As menções honrosas foram atribuídas às mascotes *Borboleta Papilon*, da autoria de Carina Freitas e Tânia Freitas, utentes do Centro de Atividades Ocupacionais de Santa Cruz, simbolizando um animal que apesar de frágil consegue executar os mais altos voos, e *O Rodinhas*, da autoria de Maria Ivone Marques, utente do Centro de Atividades Ocupacionais de Machico, que realça a mensagem alusiva à inclusão de forma alegre e positiva.



Projeto *Comunicar Sem Barreiras* laureado com 1.º Prémio!

Graça Faria - Divisão de Acessibilidade e Adaptação das Tecnologias de Informação e Comunicação

A iniciativa *Ensino do Futuro - Prémios de Reconhecimentos à Educação 2011* teve como objetivo galardoar as entidades educativas e formativas cuja atuação se destacou ao nível do contributo que prestaram junto e para a comunidade educativa no ano de 2010, nomeadamente ao nível do ensino regular, de projetos específicos no âmbito da formação profissional e de situações de envolvimento da comunidade alargada no contexto escolar.

Das diversas candidaturas recebidas a nível nacional, a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) foi galardoada com o 1.º Prémio, na categoria *Inovação Pedagógica*, com o projeto *Comunicar Sem Barreiras*. No âmbito desta categoria, foram premiados os projetos em que existiu “integração efetiva de estratégias e metodologias criativas no contexto de ensino-aprendizagem”.

Este projeto, desenvolvido pela Divisão de Acessibilidade e Adaptação das Tecnologias de Informação e Comunicação, da DREER, em parceria com a Associação dos Amigos de Pessoas com Necessidades Especiais da Madeira, foi cofinanciado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Programa *Educação Especial 2009*, com início nesse ano e término em 2010.

Na defesa do primado de que todas as crianças e jovens têm direito ao acesso às aprendizagens em igualdade de oportunidades, o projeto *Comunicar sem Barreiras* pretendeu reduzir a desvantagem escolar, social e profissional de pessoas com deficiência motora/neuromotora grave (resultante de sequelas de paralisia cerebral, esclerose múltipla, acidente vascular cerebral ou outros acidentes) incluídas em contexto escolar, numa atividade profissional ou a frequentar centros de atividades ocupacionais, e para as quais a utilização de sistemas de seleção através do olhar, de movimentos da cabeça ou que anulem os efeitos do tremor fossem aconselháveis e promotores de inclusão. As ações implementadas fomentaram e facilitaram a interação das pessoas referenciadas, através



da utilização de hardware e software específicos, de forma a reduzir o tempo dispendido na seleção direta ou na seleção indireta. Foi, assim, possibilitada a utilização de diferentes sistemas de acesso ao computador, através do olhar (“tempo de fixação” e/ou piscar os olhos), movimentos da cabeça ou software que permite anular o tremor na utilização dos periféricos.

Para a execução do *Comunicar Sem Barreiras* foram utilizadas as aplicações informáticas *MagicKey*, *MagicKey Board*, *MagicKey Eye*, *MagicKey Joystick*, desenvolvidas pelo Instituto Politécnico da Guarda, e soluções PT para clientes com necessidades especiais, nomeadamente *GRID2* e *Intellitalk 2*, desenvolvidas pela Fundação Portugal Telecom.

No projeto participaram doze alunos/utentes da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) das Figueirinhas, EB1/PE da Achada, EB1/PE dos Ilhéus, Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos (EB2/3) dos Louros, EB2/3 de Santo António e utentes do Centro de Atividades Ocupacionais do Pico dos Barcelos, da Associação de Paralisia Cerebral da Madeira e do Hospital Dr. João de Almada.

A cerimónia de entrega dos prémios decorreu no passado dia 14 de novembro, no Auditório Cardeal Medeiros, da Universidade Católica de Lisboa, na qual esteve presente a Diretora Regional de Educação Especial e Reabilitação.

Horizontes de inclusão: Mundo novo a compartir

SEMANA REGIONAL DA
PESSOA COM
NECESSIDADES ESPECIAIS

02 a 09
dezembro
2011

