

Revista Diversidades nº33

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



Linhas de Ação



Intervenção Especial(izada)

pág. 4 - 23




Arte Dramática e Inclusão

pág. 26 - 27



Programa de Intervenção Solidária

pág. 35

3	Editorial
4	A Linguagem: Fator preditor da Inteligência
6	Alunos com Necessidades Especiais: Programa de Competências Cognitivas
8	Programa de Treino da Consciência Fonológica
11	Dificuldades na Linguagem Escrita - Estratégias de Intervenção
13	Intervenção na Discalculia
16	Boas Práticas nas Perturbações do Espectro do Autismo: Perspetivas Atuais dos Educadores de Infância
19	São Pedro e Machico <i>Dançam com a Diferença</i>
22	O Papel do Intérprete de Língua Gestual Portuguesa
24	A minha Experiência...
25	Legislação
26	Espaço 
28	Espaço Ψ
30	Espaço TIC
31	Livros
32	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 Os conteúdos apresentados foram redigidos 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 / Direção Regional de Educação / Estúdio Quattro / ProEstúdio / Rúben Teixeira





Maria José Camacho
Diretora Regional de Educação
Especial e Reabilitação

No domínio da educação especial e reabilitação, são múltiplos os programas e projetos, de natureza inter e transdisciplinar, que, quais *Linhas de Ação*, procuram desvendar as melhores opções, métodos e estratégias para a intervenção com a população com necessidades especiais.

Parafraseando John Henry Newman (s/d) *as pessoas influenciam-nos, as vozes comovem-nos, os livros convencem-nos, os feitos entusiasmam-nos*. Nesta procura por boas práticas que possibilitem o incrementar de saberes e o afinar da ação, elegem-se processos de trabalho, emanados da investigação e validação científica.

Os sons, os gestos e as palavras a que recorremos diariamente reportam objetivos sociais e comunicacionais. As diversas formas de comunicação humana comportam signos a que só a interpretação e a emoção dão sentido. A Língua Gestual Portuguesa e a dança não se cingem a ações isoladas, constituindo importantes instrumentos pedagógicos, sempre com o enfoque no respeito e na valorização de cada criança, jovem e adulto com necessidades especiais, num domínio inclusivo.

O estudo e a promoção de competências cognitivas, de consciência fonológica, de leitura, escrita e cálculo, bem como sociais e motoras, entre outras, são essenciais quer para conhecer melhor o pensamento humano, quer para potenciar o desenvolvimento de cada um.

Numa panóplia de *Linhas de Ação* e afastando-nos de modelos lineares de compreensão, adotamos noções multidimensionais que englobam diversos componentes do conhecimento e da aprendizagem.

Com o intuito de promover práticas refletidas e fundamentadas, esta edição da *Diversidades* debruça-se sobre temas de profundo interesse para quem, diariamente, se confronta e preocupa com a formação integral e holística de cada indivíduo, destinado a transformar os inúmeros desafios que a vida lhes apresenta em descobertas e conquistas duradouras.

A Linguagem: Fator preditor da Inteligência

Susana Rodrigues - Universidade da Madeira e Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de São Roque



O interesse pelo estudo da relação entre a linguagem e a inteligência tem vindo a aumentar nos últimos anos. O objetivo deste estudo consistiu em realizar o enquadramento teórico dos antecedentes e o estado atual do tema e verificar se a linguagem é fator preditor da inteligência.

Um século de investigação em torno da inteligência não foi suficiente para clarificar um conjunto de questões e controvérsias a propósito da delimitação psicológica deste constructo. A linguagem, por materializar várias funções humanas, assume um papel fundamental na aprendizagem do indivíduo. Os problemas de realização escolar, embora constituam antes de mais um problema para o indivíduo que os exhibe, representam, na verdade, bem mais do que um problema individual. As suas facetas sociais, políticas e económicas são por demais evidentes. O problema está longe de ser especificamente português, conforme podemos constatar no Relatório PISA (OECD, 2001, 2006).

Dado este cenário, a identificação precoce das dificuldades na leitura parece imprescindível para evitar ou minimizar o insucesso e o abandono escolar. Daí o interesse em explorar a relação entre a linguagem e a inteligência e verificar se a linguagem é o preditor principal da inteligência. A pertinência desta investigação

justifica-se, também, à luz dos indicadores de risco do nosso sistema educativo. Foram reunidas informações relevantes para o entendimento do processamento da fluência de leitura por meio de uma revisão crítica da literatura nesta área.

No enquadramento teórico, os temas abordados foram organizados em secções/capítulos para facilitar a compreensão: inteligência/perspetivas teóricas; a linguagem; o Cérebro e a leitura; psicologia cognitiva da leitura e instrumentos de avaliação.

Os objetivos específicos foram: analisar de que modo as variáveis sociodemográficas (género, idade, nível e local de ensino) influenciam a fluência de leitura, a inteligência e o rendimento escolar; avaliar a fluência de leitura dos alunos; medir o raciocínio verbal dos estudantes; avaliar a inteligência/Quociente Intelectual (QI) dos alunos; analisar a influência da leitura fluente no aproveitamento escolar, traduzido pelas notas de fim de período em Língua Portuguesa; analisar a influência da leitura fluente no aproveitamento escolar, traduzido pelas notas de fim de período em Matemática.

A formulação das hipóteses de estudo tentou responder à seguinte questão de investigação: *Será a Linguagem o principal preditor da Inteligência?* A hipótese geral da investigação foi a seguinte: *A Linguagem é o preditor principal da Inteligência.*

Em termos mais específicos, formularam-se as seguintes oito hipóteses nulas: *Hipótese 1:* A fluência de leitura influencia positivamente a linguagem, isto é, os alunos com fluência de leitura média ou acima da média tendem a ter melhor raciocínio verbal; *Hipótese 2:* Existem diferenças significativas entre os dois grupos (Grupo A e Grupo B, sendo o grupo A constituído por alunos com fluência de leitura média ou acima da média e o B composto pelos sujeitos com fluência de leitura abaixo da média) na prova de Raciocínio Verbal; *Hipótese 3:* Existem diferenças significativas entre os dois

grupos (A e B) na inteligência/QI; *Hipótese 4*: Existem diferenças significativas entre os dois grupos (A e B) ao nível da classificação final em Língua Portuguesa; *Hipótese 5*: Existem diferenças significativas entre os dois grupos (A e B) ao nível da classificação final em Matemática; *Hipótese 6*: Existem diferenças significativas entre os alunos do género feminino e masculino na fluência de leitura; *Hipótese 7*: Existem diferenças significativas entre os alunos de diferentes idades na fluência de leitura; *Hipótese 8*: O raciocínio verbal determina a inteligência/QI, isto é, os alunos com raciocínio verbal médio ou acima da média tendem a ter melhores resultados ao nível da inteligência.

As variáveis independentes foram a fluência de leitura, a linguagem (raciocínio verbal), a idade, o género e o nível de escolaridade. As variáveis dependentes foram as classificações finais em Língua Portuguesa, em Matemática e a inteligência.

A amostra foi constituída por 366 alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de São Roque, sendo 151 do 2.º ciclo do ensino básico e 215 do 3.º ciclo do ensino básico. Utilizando o *SPSS Statistics 17.0* construímos uma base de dados com 38 variáveis (8 variáveis de escala e 30 variáveis nominais) e 366 sujeitos.

Além da estatística descritiva de tendência central (média, moda, mediana e desvio-padrão), foi realizado um estudo comparativo e correlativo, com o objetivo de aferir as correlações entre as variáveis e de comparar o grupo de alunos com valores abaixo da média com o grupo de alunos com valores médios ou acima da média na avaliação da fluência de leitura. A fim de medirmos o valor preditivo da correlação realizámos a regressão linear múltipla.

Todas as hipóteses foram confirmadas exceto a hipótese 6 que foi rejeitada, revelando, assim, não existirem diferenças significativas entre os alunos do género masculino e feminino na fluência de leitura. Tendo em conta as investigações realizadas nesta área verificamos que as mesmas comprovaram que a linguagem é um preditor da inteligência, tal como comprovámos no nosso estudo, e além disso, determinámos na nossa investigação a percentagem de predição, que foi de 17%.

Tendo em conta a importância da linguagem, como sugestões para o futuro e implicações para a prática,

sugerimos que todos os alunos deveriam realizar uma avaliação da linguagem e da leitura, que poderá ser efetuada pelos psicólogos que trabalham em contexto escolar, com a finalidade de estabelecer a diferença entre os vários problemas/dificuldades e indicar a forma mais adequada de intervenção para cada caso. A prova de que as dificuldades de leitura ocorrem ao longo de um contínuo gera importantes implicações educacionais de ordem prática. Ao não reconhecer as crianças em dificuldades que ainda não falharam o suficiente para responderem a um dado critério, as escolas podem estar a subestimar a identificação de muitos alunos que virão a sentir consideráveis dificuldades de leitura.

Como implicações para a prática, a valorização da linguagem oral é fundamental e a leitura é um dos principais instrumentos de aprendizagem. Na intervenção temos de apostar na intervenção precoce e na diferenciação pedagógica. Os problemas de leitura têm primeiro que tudo a ver com dificuldades na representação fonológica, tal como o afirma Margaret Snowling (1997, 2001). Têm existido mudanças no conceito de dislexia: a dislexia não é uma desordem modular mas sim dimensional. Logo, a intervenção deverá contemplar não só a leitura, mas também as capacidades cognitivas que acompanham a leitura: memória verbal; consciência fonológica; velocidade de processamento; compreensão da leitura; semântica; descodificação; vocabulário; linguagem figurativa e narrativa; morfosintaxe e pragmática. Na dislexia temos apenas dificuldades fonológicas (correspondência grafema-fonema; fusão fonémica; fusão silábica; compreensão; ortografia; composição de textos). O método mais eficaz para ensinar um sujeito a ler é o método fonológico (analítico). As dificuldades na linguagem predizem as dificuldades na leitura e as dificuldades no desenvolvimento cognitivo/intelectual.

Bibliografia

- OECD (2001, 2006). *PISA, The Programme for International Student Assessment*.
- Rodrigues, S. (2011). *Saber Ler, Saber Aprender: Será a Linguagem o Preditor Principal da Inteligência?* Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Madeira: Universidade da Madeira.
- Snowling, M. Stackhouse, J. (1997). *Dyslexia, Speech and Language*. Whurr Publishers.
- Snowling, M. J. (2001). *Dislexia*. São Paulo: Livraria Santos Editora.

Alunos com Necessidades Especiais: Programa de Competências Cognitivas

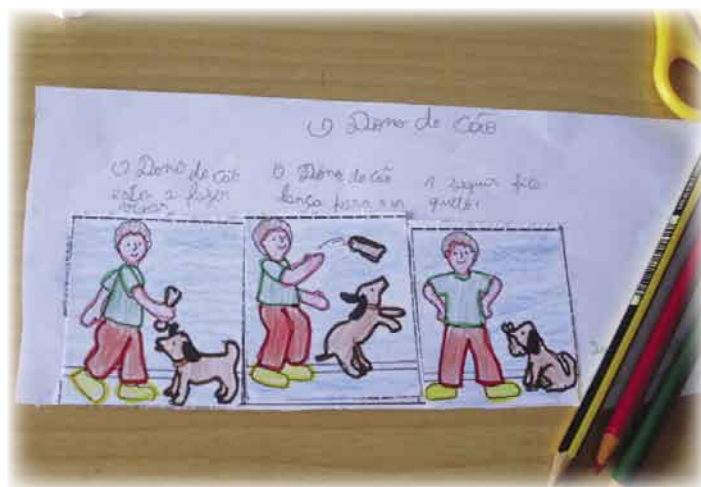
Soraia Garcês & Glória Franco - Universidade da Madeira
Lina Santos - Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal

O treino de competências cognitivas é um dos aspetos mais importantes em qualquer momento da nossa aprendizagem e ao longo de toda a nossa vida, pois permite-nos promover e otimizar competências vitais e integrantes do desenvolvimento humano. Nesta ótica, vários programas têm surgido, com vista a potenciar estas competências. Alguns exemplos são o Programa de Enriquecimento Instrumental de Feurstein (1980), o Programa Filosofia para Crianças (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980) ou o Programa de Promoção Cognitiva (Almeida, Morais, & Ramalho, 2009).

Todo este interesse em redor das competências cognitivas e, simultaneamente, do desenvolvimento cognitivo tem o seu fundamento na procura, desde há muito tempo, de conhecer mais e melhor o pensamento humano. A pesquisa em torno deste tema tem salientado dois pontos fundamentais: a maturação e a aprendizagem. Todavia, o consenso atual dirige-se para a confluência destes dois fenómenos no que diz respeito ao processo de desenvolvimento cognitivo (Sternberg, 2000).

O conceito de inteligência tem, igualmente, sofrido algumas mudanças sendo que, em nosso entender, uma das mais desafiantes é a passagem da compreensão do fenómeno de inteligência de uma definição unidimensional para uma definição multidimensional. Com esta passagem novas teorias e modelos têm emergido na comunidade científica trazendo consigo ideias inovadoras para uma discussão reflexiva sobre o tema. Uma destas teorias é a Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg, à qual nos dedicamos um pouco mais, considerando ter dado o mote para a construção do programa que aqui apresentamos.

Esta teoria inclui três componentes: as *habilidades analíticas*, relacionadas com a capacidade de desenvolver análises, resolver problemas, entre outros; as *habilidades criativas*, ou seja, a capacidade de criar ideias e soluções distintas do habitual e as *habilidades*



práticas, isto é, a aplicação em contexto real de estratégias e conhecimentos aprendidos (Sternberg, 2000). No desenvolvimento desta teoria, Sternberg (2000) direciona a nossa atenção, não para a individualidade de cada componente, mas para a ligação entre todas estas. Neste sentido, o autor refere-se a uma inteligência de sucesso e relata a importância do equilíbrio entre estes três aspetos para o desenvolvimento da mesma (Sternberg, 2005).

Com esta ideia em mente desenvolvemos um programa de intervenção com vista ao treino de competências cognitivas em três vertentes distintas, mas simultaneamente interligadas: a atenção, a criatividade e a resolução de problemas. A atenção como uma ferramenta cognitiva indispensável para qualquer aprendizagem (Ausubel, 2003); a resolução de problemas como processo integrante e fundamental para o encontrar de soluções a problemas que se nos colocam diariamente quer em contexto escolar, quer em outros contextos (Sternberg, 2000) e a criatividade como um processo que nos permite desenvolver a fantasia e a imaginação, mas que, simultaneamente, requer capacidades de perceção, de pensamento analógico, de solução de problemáticas e ainda de processos do foro motivacional e afetivo (Romo, 2008). A escolha destes

três pontos decorreu da importância que acreditamos que todos estes processos têm no crescimento e desenvolvimento do ser humano, mas sobretudo no processo de ensino-aprendizagem das nossas crianças.

Concomitantemente, o programa aqui exposto rege-se por estes processos e foi construído com base nos objetivos que apresentamos em seguida:

- o desenvolvimento de um ambiente securizante, motivador e proporcionador de bem-estar às crianças;
- o desenvolvimento do trabalho em grupo;
- o desenvolvimento da atenção, da resolução de problemas e da criatividade.

O programa de competências cognitivas

O programa foi organizado em 8 sessões semanais. A duração individual de cada sessão foi de, aproximadamente, 75 minutos. O início de cada sessão contava com uma recapitulação das competências aprendidas na sessão anterior e o final consistia numa avaliação, por parte das crianças, da sua satisfação com as atividades desenvolvidas. Cada sessão foi planeada de acordo com objetivos individuais e as atividades estruturadas seguiram esses mesmos objetivos. A figura 1 representa uma das atividades realizadas na sessão 6, cujos objetivos englobaram o desenvolvimento da atenção e da resolução de problemas.

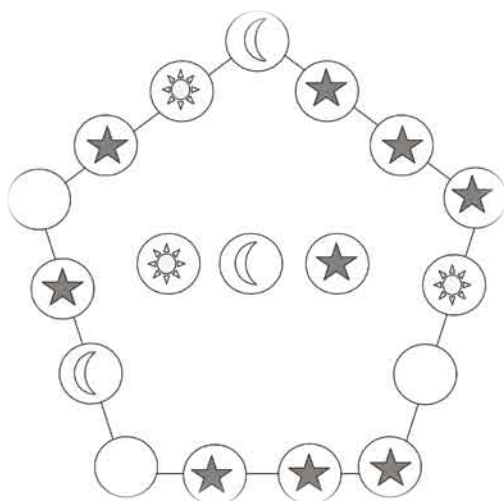


Figura 1 - Sequência Lógica

O grupo de crianças participantes encontrava-se a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico de uma escola da Região Autónoma da Madeira, com idades entre os

8 e os 10 anos. Tendo este programa sido desenvolvido numa ótica de estágio académico, a seleção das crianças decorreu do facto de estas estarem inscritas nos serviços da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, entidade acolhedora do estágio citado.

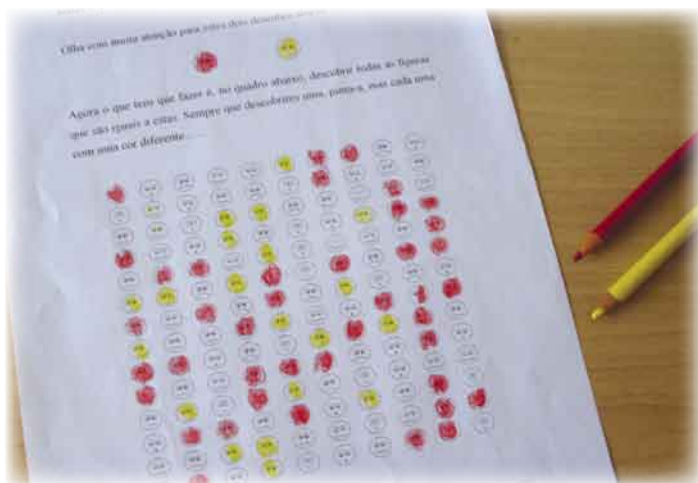
O programa foi avaliado de dois modos: primeiramente, por meio de um registo comportamental e pela autoavaliação de cada sessão por parte das crianças; e o segundo modo consistiu na aplicação de um teste cognitivo, as *Matrizes Coloridas de Raven*. Este último foi aplicado nas sessões 1 e 8, procurando-se verificar se teriam existido diferenças na sua pontuação, após o término do programa pela comparação com os dados iniciais.

Os resultados do programa foram extremamente interessantes. Em primeiro lugar, verificou-se um grande sentimento de satisfação por parte das crianças e o registo comportamental demonstrou estarmos perante um grupo muito respeitador e cumpridor das regras acordadas inicialmente. O resultado mais proeminente vem, provavelmente, das pontuações do teste das *Matrizes Coloridas de Raven*, como podemos constatar pelo quadro 1, abaixo apresentado.

Participantes	Sessão 1	Sessão 8
A	13	13
B	22	23
C	26	27
D	28	30
E	15	20

Quadro 1 - Pontuações das *Matrizes Coloridas de Raven*

Estes ganhos nas pontuações obtidas pelos alunos revelam a preponderância de se apostar nas potencialidades das crianças. Apesar das suas dificuldades, o ambiente acolhedor, a sua vontade de aprender e o desejo de crescer permitiram-lhes, conjuntamente com atividades especificamente concebidas para os auxiliar, alcançar pequenos ganhos que poderão ser significativos no seu sucesso, não só num plano escolar, mas na sua interação com outros ambientes. Os evidentes ganhos também ao nível da sua autoestima e motivação, pela simples observação da evolução de algumas das suas atitudes, só por si demonstram o grande contributo de programas desta natureza.



O trabalho conjunto das crianças nesta esfera de coesão grupal proporcionou ganhos que, com certeza, favorecerão a sua inclusão na sociedade. Nesta ótica, afirmamos a importância de olhar para as crianças

com necessidades especiais como crianças que, dentro das suas dificuldades, manifestam grande potencialidade para o sucesso futuro, basta acreditar!

Como Walt Disney um dia afirmou *Our greatest natural resource is the mind of our children.*

Bibliografia

Almeida, L. S., Morais, M. F., & Ramalho, V. (2009). *Programa de Promoção Cognitiva - Atividades de Treino Cognitivo na Adolescência - Caderno de Atividades*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção do Conhecimento: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.

Lipman, M., Sharp, M. & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Filadelfia: Temple University Press.

Romo, M. (2008). Creatividad en los dominios artístico y científico y sus correlatos educativos. In M. F. Morais & S. Bahia (Eds), *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp.65-90). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Sternberg, R. (2005). *Inteligência de Sucesso - Como a inteligência prática e a criativa são determinantes para uma vida de sucesso*. Lisboa: Ésquilo.

Programa de Treino da Consciência Fonológica

Margarida Pocinho - Universidade da Madeira

Inês Ferraz - Escola Maria Eugénia de Canavial

Tânia Fernandes - Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal

Alexandra Pereira - Infantário da Rochinha

Armando Correia - Direção Regional de Educação



As crianças quando aprendem a falar não têm consciência de que as palavras são formadas por sucessões de sons, uma vez que apenas focalizam a sua

atenção e o seu interesse na significação do que estão a ouvir e do que pronunciam. Estas têm de se consciencializar de que as palavras ditas oralmente são constituídas por uma sequência de fonemas, correspondentes ao que é representado pelo código alfabético através da escrita. É esta consciência da estrutura fonológica da língua que se designa por consciência fonológica.

Como tal, o desenvolvimento de atividades de consciência fonológica ajuda o desenvolvimento da linguagem oral, pois a “consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura da linguagem, desenvolve-se nas crianças ouvintes no contacto destas com a linguagem oral. É na relação dela com diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalinguística se desenvolve, desde que a criança se vê

imersa no mundo linguístico” (Machado, 2010, p. 1).

Por isso, importa valorizar junto dos educadores a necessidade de atender à especificidade destas atividades, dando a oportunidade de experienciarem diferentes materiais de apoio, desde lengalengas, trava-línguas e pequenas poesias para o desenvolvimento das capacidades linguísticas (Silva, 2002). Compete aos educadores promover o desenvolvimento desta capacidade e fazer uso da linguagem, para que a criança possa evoluir na medida das suas possibilidades e dos desafios que lhe são lançados. No que concerne especificamente à educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), é de esperar que quanto maior for a estimulação do meio linguístico que o educador conseguir propiciar à criança, mais rico será o processo de aquisição da linguagem (Silva, 2002).

Problemas de linguagem e da fala

As crianças com problemas de linguagem possuem dificuldades em segmentar, discriminar e identificar os sons da fala. O desvio fonológico pode afetar o desempenho escolar de algumas crianças, uma vez que uma aquisição fonológica desviante interfere na capacidade fonológica, isto é, a alteração fonológica abrange a consciencialização dos sons, influenciando a aquisição da leitura e da escrita.

As crianças especificamente com perturbações articulatórias e défices fonológicos apresentam, geralmente, maior probabilidade de iniciarem a escolaridade com capacidades fonológicas atrasadas, o que influencia a aprendizagem da leitura e escrita (Ravchew & Grawburg, 2006). Segundo Smit (2004), as crianças com desvios fonológicos apresentam um desempenho inferior às da sua idade em tarefas de consciência fonológica, nomeadamente em atividades de soletração, daí haver um risco maior de ocorrência de dificuldades na aprendizagem da leitura.

O desenvolvimento da consciência fonológica, quando bem trabalhado, pode contribuir para a superação dos desvios fonológicos na fala e na escrita apresentados por muitas crianças. Quanto mais forem trabalhados e explorados os sons da fala, melhor será a capacidade de discriminar e fazer uso dela, independentemente da especificidade do problema de linguagem que apresente.

É necessário um trabalho de “correção” dos erros da

fala, graças ao treino da consciência fonológica para que, posteriormente, não venham a ocorrer problemas de aprendizagem da língua escrita, principalmente resultantes desses atrasos, visto tratar-se de um fator auxiliador na compreensão do código escrito.

Estudos realizados na Região Autónoma da Madeira

Pocinho e Correia (2005), numa parceria entre a Direção Regional de Educação e a Universidade da Madeira, realizaram um estudo com 418 crianças provenientes de 14 estabelecimentos de educação pré-escolar onde utilizaram a primeira versão do programa de treino da consciência fonológica e verificaram uma melhoria significativa dos níveis de consciência fonológica nas crianças do grupo experimental.



De forma a colmatar algumas limitações deste programa, o mesmo foi melhorado e aplicado em 2011.

Pocinho e Ferraz (2011) realizaram um estudo, no Infantário da Rochinha, onde se implementou um programa de treino da consciência fonológica a crianças que frequentavam o pré-escolar (n=18). Neste estudo provou-se que o treino desta habilidade metalinguística melhora significativamente os níveis de consciência fonológica. Verificou-se que as crianças do grupo experimental, comparativamente com crianças do grupo de controlo, revelaram melhorias significativas nos seus níveis de consciência fonológica.

Fernandes e Rosa (2011) realizaram um estudo com crianças com necessidades educativas especiais e examinaram em que medida um programa de treino da consciência fonológica era suscetível de provocar ganhos significativos nesta competência, em crianças

do pré-escolar (n=62), com e sem problemas de linguagem, em diversos estabelecimentos de educação do Funchal. Os progressos das crianças destes dois grupos foram comparados com os de um grupo de controlo composto por crianças que não realizaram o programa de treino. Os resultados preliminares indicam que houve um efeito muito significativo do treino quer nas crianças sem dificuldades, quer nas com dificuldades. Ambos os grupos realizaram ganhos significativamente maiores que os alunos não intervencionados.

Nestes estudos realizados em 2011 utilizou-se o mesmo programa de treino da consciência fonológica que a seguir se descreve.



Programa de Treino da Consciência Fonológica

O programa de treino da consciência fonológica utilizado é composto por 8 sessões desdobradas em 7 tipos de jogos: jogos de segmentação léxica; jogos de separação de fonemas nas palavras; jogos de omissão de sílabas e fonemas nas palavras; jogos de reconhecimento da sílaba inicial e/ou final coincidente entre palavras; jogos de contagem das sílabas numa palavra; jogos de palavras decompostas numa sequência de sílabas e jogos de omissão de sílabas indicadas nas palavras.

Os grupos experimentais foram sujeitos a 8 sessões de intervenção, com o intuito de estimular a consciência fonológica. Cada sessão teve uma duração aproximada de 30 minutos. Estes grupos eram constituídos por 3 a 4 elementos, de modo a facilitar a intervenção. As 8 sessões de intervenção desenrolaram-se numa sala desprovida de ruídos e tiveram a tutoria e a orientação dos investigadores, durante os meses de janeiro

a maio de 2011.

Cada sessão continha instruções sobre os procedimentos a utilizar nos vários jogos de treino e era composta por 3 atividades distintas que seguiam uma linha de crescimento do grau de dificuldade, pelo que primeiramente se apresentaram as atividades mais simples que, posteriormente, evoluíram para as de maior complexidade. Algumas destas sessões de treino foram apoiadas por um suporte visual (cartões de imagens) que estavam devidamente identificados.

Perante os resultados obtidos nestes estudos efetuados na Região Autónoma da Madeira, pode-se concluir que o treino de atividades de consciência fonológica ajuda as crianças a aprender e a distinguir os sons da fala, ganhando, desta forma, maior sensibilidade fonológica, o que irá facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Uma consciência fonológica tão desenvolvida quanto possível à entrada para o 1.º ciclo do ensino básico é certamente uma competência do desenvolvimento para a qual os educadores de infância podem contribuir de forma muito significativa.

Seria benéfico os docentes possuírem formação neste âmbito, de modo a estarem conscientes da importância desta competência para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os educadores podem dar um contributo imprescindível para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de atingir a mestria nas competências linguísticas.

Bibliografia

- Fernandes, T. (2011). *Treino da consciência fonológica no pré-escolar: Comparação do desenvolvimento de crianças com e sem problemas de linguagem*. Dissertação de Mestrado não publicada. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ferraz, I. (2011). *Consciência fonológica: Uma competência linguística fundamental na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade da Madeira.
- Machado, V. (2010). *Consciência fonológica*. Disponível em: <http://vanessamachadopsicopedagoga.blogspot.com/2010/08/consciencia-fonologica.html>
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pocinho, M., & Correia, A. (2008). *Do Berço às Letras: Um projecto de desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de educação pré-escolar*. Atas do 1º International Congress in Child Studies, 2-4-Fev 2008, Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Ravchew, S., & Grawburg, M. (2006). Correlates of phonological awareness in preschool children with speech and language disorders. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 74-87. Disponível em: <http://crlmb.mcgill.ca/dev/fr/research/publications/2006>
- Silva, A. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Smit, A. B. (2004). *Articulation and phonology resource for school-age children and adults*. Nova Iorque: Thomson Delmar Learning.



Dificuldades na Linguagem Escrita

Estratégias de Intervenção

Patrícia Santos & Sandra Duarte - *Espaço para a Saúde da Criança e do Adolescente*

A linguagem, própria da espécie humana, faz parte de um sistema de comunicação que acompanha o desenvolvimento dos sistemas sensoriais e motores do ser humano. Possui características específicas, assentando na capacidade de produzir sons através de um aparelho próprio, que no Homem se desenvolveu e que se designa por “aparelho fonador”.

A palavra é um facto psicofisiológico e um sinal linguístico. Traduz-se por uma sucessão coordenada de movimentos que o cérebro comanda: a articulação e a escrita. A palavra articulada compõe-se de sons, a escrita de traços gráficos. Só adquire o valor de sinal quando lhe atribuímos uma significação, ou seja, quando a referimos ou relacionamos com as nossas vivências. Deste modo, os sons ou os traços passam a ser um instrumento de expressão e de comunicação verbal.

Desde sempre considerada uma capacidade superior, e até mesmo uma arte, a escrita vai sendo conquistada através do recurso a diferentes capacidades cognitivas, adquirindo funções variadas, consoante os objetivos do autor. Já sabemos que a escrita é importante, difícil e que engloba diversas capacidades, mas até que ponto? “É o principal meio através do qual os estudantes demonstram o seu conhecimento e o principal instrumento através do qual os professores avaliam o desempenho” (Graham, 1991). Reforçando assim a inegável importância da escrita para a aprendizagem, é mais fácil perceber as preocupações que as dificuldades a esse nível suscitam naqueles que intervêm no processo de aprendizagem (alunos, pais e professores).

A linguagem começa por uma fase de ecolália puramente reflexa, ao longo da qual a criança se esforça por reproduzir as palavras que ouve, mas que, todavia, não entende o significado. Organizam-se,

assim, as primeiras imagens acústicas das palavras e as imagens dos movimentos articulatórios. A compreensão das palavras provém do estabelecimento de uma relação entre o centro concetual (elaboração de conceitos) e o centro das imagens acústicas verbais. As palavras expressas ganham significado graças às ligações que se estabelecem entre o centro concetual e o centro das imagens articulatórias - imagens motoras das palavras. A escrita é, portanto, uma linguagem que se compõe de vários processos, envolvendo capacidades motoras, cognitivas e sociais. Dado que estes processos são executados praticamente em simultaneidade, ao longo da tarefa da escrita, as coisas por vezes podem complicar-se.

Mais do que nos pronunciarmos sobre dificuldades específicas como a disgrafia e a disortografia, cabe-nos, presentemente, a tarefa de partilhar neste artigo a nossa experiência profissional ao nível da intervenção nesta área e as respetivas estratégias.

Escrevemos para comunicar com os outros e até para precipitarmos acontecimentos (pedindo ou persuadindo outros a agirem), fazemo-lo com objetivos sociais e comunicativos. Estamos aqui a referir-nos



aos objetivos da escrita ao nível do contexto social e, portanto, à motivação para a mesma. A escrita como um todo pode e deve ser explorada inicialmente visando essa motivação e não a perfeição. Com o devido auxílio e para que se produza um texto “correto”, deve reservar-se à criança, numa fase inicial, apenas a aprazível dificuldade de produzir algo que permita a partilha de um acontecimento ou história para si motivante.

A linguagem é um sistema de sinais pelo meio do qual designamos os objetos, comunicamos com os outros e exprimimos as nossas necessidades vitais: as emoções, os pensamentos e outras. As palavras constituem os principais sinais da linguagem. Para tal, devemos manter presentes os processos cognitivos da escrita a servir de guia nesse percurso: estabelecer objetivos próprios e motivantes; planear e criar conteúdos de acordo com os objetivos e a audiência; organizar e sequenciar ideias, compor frases e atender às exigências da linguagem escrita; utilizar estratégias de avaliação e revisão; potenciar a capacidade de aperfeiçoamento.



Ainda segundo Graham (1991), a elaboração do texto inclui o processo físico da escrita, a produção de frases corretas e a atenção às formalidades da escrita. Aprofundando um pouco, podemos estabelecer a ponte com Cruz (1999) que, ao abordar Citoler (1996) e Garcia (1995), refere quatro grandes módulos que são postos em funcionamento com a escrita: o de composição, o sintático, o léxico e o motor. Dentro desses módulos, e continuando a decompor a escrita, podemos encontrar diversas capacidades que, avaliadas uma a uma, nos dão os primeiros pequenos degraus

a trabalhar. A subida nos degraus seguintes da escrita só será eficaz quando cada pequeno degrau não constituir uma dificuldade.

Assim, conclui-se que, nunca perdendo a motivação para o todo da escrita, deverão existir outros momentos para trabalhar especificamente, com exercícios ou jogos de crescente complexidade, capacidades como a memória, a organização sequencial de ideias, a forma correta de expor essas ideias, a motricidade fina, a organização espacial numa folha, a ortografia, etc.

Destaco ainda que as competências de organização espaço-temporal e de motricidade fina, estando na base de todo o processo motor, devem ser alvo de especial atenção. Deve-se garantir a prévia especialização de uma mão preferencial, a pega correta do lápis e/ou caneta com a tríade de dedos colocados na posição correta, bem como a execução sem acentuada dificuldade do traço a direito, dos traçados típicos dos pré-requisitos da aprendizagem e das formas geométricas.

A escrita propriamente dita, antes de avançar do treino letra a letra para a produção de textos, passa habitualmente pela produção de palavras mais isoladas, sendo que em determinadas situações é necessário prolongar essa fase para o aperfeiçoamento da caligrafia.

De seguida, passamos a expor sucintamente algumas atividades e estratégias que utilizamos, as quais foram descobertas no contexto da intervenção clínica com cada uma das crianças que delas pareciam necessitar. Como forma de organização encontram-se distribuídas por três grupos flexíveis. Se umas falam por si, noutras desvendo um pouco mais para que possam usufruir delas com maior facilidade.

Sugestões Práticas:

- Clube do escritor.
- Facilitação e instrução com cartões, contendo pistas relativas às dificuldades mais frequentes, com um colega como parceiro estratégico, que relembra para retomar a atenção ou a tarefa na fase em que deveria estar, com a atribuição de reforços positivos.
- Banda desenhada para sequenciação de ideias.
- Agenda, diário ou calendário para descobrir a utilidade de expor ideias, descrevendo um acontecimento importante do dia a dia de forma perceptível (nem que

inicialmente o registo passe pelo desenho e a explicação seja oral).

- Estratégias de evitar o erro (encontradas em conjunto e começando pelas mais frequentes ou comprometedoras).

- Estratégias de “caça” ao erro, adequadas e motivantes para cada caso (revisão em voz alta, silábica, fonológica, colocando o número de erros a encontrar no início de cada linha e fornecendo lista de regras que originaram os erros para os encontrar, sublinhando-os).

Sugestões Metodológicas:

- Objetivos reais que surjam.
- Gerar conteúdos tendo os professores e os colegas como audiência entusiasta.
- Organizar oralmente, temporalmente e/ou por tópicos, a estruturação do texto.
- Perguntas como ouvinte que quer compreender e não avaliar o texto, uso do quem?, o quê?, como?, onde?, quando?, etc...
- “Caça” conjunta de erros ou imperfeições.
- Vocabulário a partir de temas de interesse.
- Recorrer à memória oralmente com ajuda.

Sugestões de Exercícios:

- Contar filme ou peripécia (conversa inicial).
- Contornar letras ou palavras corretas.



- Exercícios cronometrados ou em competição.
- Ditado em detrimento da cópia.
- Lista de palavras com tema motivante para aperfeiçoamento da caligrafia (em papel pautado, de duas linhas ou milimétrico).
- Ordenar palavras para formar frases.
- Completar espaços nas frases.
- Partir de frases simples para criar outras mais complexas.

Bibliografia

- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Graham, Harris, MacArthur, & Shwartz (1991). Writing Instruction. In Bernice Y. L. Wong (ed.), *Learning about Learning Disabilities*. New York: Academic Press.

Intervenção na Discalculia



Ângela Botelho - Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil

O insucesso escolar na área da matemática é um fator comum na realidade escolar portuguesa. Olhando para os resultados nacionais nas provas de matemática, verificamos que o insucesso é significativo. Os resultados do ensino básico em 2011 demonstram isso mesmo - no exame de matemática do 9.º ano apenas se verificaram 41,7% de positivas (Diário de Notícias, 2011).

O que não sabemos ao certo são os motivos desse insucesso. Em alguns estudos de investigação, os professores apontam várias causas, entre as quais a

desmotivação, a falta de bases matemáticas, fatores sociais e a falta de preparação dos docentes (Filipe, 2007; Leandro, 2006), mas a verdade é que não sabemos ao certo quais as causas deste insucesso nesta disciplina.

Quantos desses alunos terão uma dificuldade específica de aprendizagem do cálculo, tal como é denominada no DSM-IV (1995), o manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais? A perturbação específica da aprendizagem do cálculo, ou mais comumente conhecida por discalculia, é uma alteração na capacidade para a realização de operações matemáticas abaixo do esperado para a idade cronológica, nível cognitivo e escolaridade, sem presença de alterações neurológicas ou deficiências sensoriais e motoras.

Os alunos com discalculia são alunos com necessidades educativas especiais e por isso precisam de metodologias de ensino e intervenção adequadas às suas características. Na área da matemática, tal como em outras áreas, diferentes teorias da aprendizagem dão origem a diversas abordagens de ensino. Como não existe um método infalível para ajudar estes alunos a melhor opção é conhecer e aplicar de forma individualizada e de acordo com o perfil de cada aluno, métodos e estratégias investigadas e validadas cientificamente como tendo sucesso.

Direct instruction

Direct instruction ou instrução direta é um método de ensino que ajuda os alunos na aquisição de competências matemáticas, através de uma instrução que é *explícita*, cuidadosamente *estruturada* e *planeada*. É um sistema compreensivo que integra a construção de um currículo com técnicas de ensino, para produzir programas de instrução (Carnine, 1997). A natureza sequencial da matemática torna esta abordagem particularmente ajustada aos conteúdos matemáticos e os programas de matemática baseados nesta metodologia são altamente organizados e sequenciais, onde as instruções seguem um plano ordenado. Os professores, terapeutas, psicólogos: 1) determinam objetivos mensuráveis e observáveis a alcançar; 2) planeiam o ensino através da análise de tarefas, especificando as subcompetências necessárias para alcançar cada objetivo e quais o aluno já domina; 3) fornecem instrução

explícita e 4) realizam uma avaliação de resultados constante (Carnine, 1997; Fuchs & Fuchs, 2001). É ainda essencial tempo suficiente para a aprendizagem, alguma prática para adquirir as competências e um foco nos conceitos essenciais.

Existe um grande suporte de investigação acerca da eficácia desta metodologia aplicada à matemática no trabalho com alunos com dificuldades específicas da aprendizagem (Carnine, 1997; Fuchs & Fuchs, 2001).



Estratégias de aprendizagem

Outra abordagem é a instrução das estratégias de aprendizagem, em que o objetivo é ajudar o aluno com dificuldades de aprendizagem na matemática a adquirir estratégias para abordar as tarefas matemáticas e tomar o controlo do seu próprio processo de aprendizagem. Uma estratégia de aprendizagem é a abordagem individual a uma tarefa e inclui a forma como o aluno pensa e age quando planeia, executa e avalia o seu desempenho e os seus resultados (Deshler et al., 1996). Este tipo de instrução é particularmente eficaz em adolescentes, embora possa ser utilizada em alunos do 1.º ciclo, com a devida adequação no que respeita à complexidade dos processos cognitivos trabalhados.

Progressão do concreto para o abstrato

O processo de aprendizagem na matemática é um processo gradual e contínuo e evolui da aprendizagem do concreto para o abstrato, do conhecimento incompleto para o completo e do pensamento assistemático para o pensamento sistemático (Ginsburg, 1997). Na

literatura são sugeridos três níveis para progredir do concreto para o abstrato:

1) *concreto*, em que os alunos utilizam materiais concretos (objetos do cotidiano, blocos, cubos), que podem ser fisicamente manipuláveis e utilizados para a resolução de tarefas ou problemas matemáticos;

2) *semiconcreto* ou *representacional*, quando os alunos adquirem a capacidade para utilizar representações do concreto no papel (figuras, marcas no papel), enquanto resolvem problemas matemáticos;

3) *abstrato*, quando a criança consegue apenas utilizar números, sem a ajuda das estratégias representacionais.

Mnemónicas

As mnemónicas são um conjunto de estratégias desenhadas para ajudar os alunos a aumentar a memorização de novas informações, através da ligação de informação nova a um conhecimento anterior, feita através de pistas visuais e/ou acústicas. A utilização desta estratégia tem sido amplamente estudada, com resultados comprovados neste tipo de alunos. Estes beneficiam destas estratégias, já que muitas vezes apresentam dificuldade na evocação de informação verbal e de conteúdo. Podem ser usadas algumas variantes, como por exemplo:

1) *Palavra-chave*, palavra familiar que soa de forma semelhante à palavra ou ideia aprendida (ex: cosseno colado seno separado - cateto adjacente e oposto);

2) *Rimas*, palavras que rimam com a palavra aprendida ajudam a memorizar;

3) *Letras*, inclui acrónimos e acrósticos (frases mnemónicas) (ex: para o número $\pi = 3,1415926536...$ "Sim, é útil e fácil memorizar um número grato aos sábios", as palavras têm o número de letras correspondentes) (The Access Center, 2006).

As metodologias apresentadas são exemplos cuja literatura de investigação nos dá suporte e validação acerca da sua eficácia e são complementares. Da minha prática clínica, considero que o sucesso da intervenção passa por vários aspetos, nomeadamente pela precocidade da identificação do aluno como tendo dificuldades específicas na aprendizagem, a qualidade da avaliação e a capacidade da mesma para identificar as dificuldades de forma cirúrgica, assim como o estágio em que se encontra o aluno em cada área de



conteúdo, da capacidade do terapeuta para planear de acordo com o perfil de competências e dificuldades do aluno, escolher as metodologias adequadas a cada situação e de monitorizar os progressos realizados pelo aluno em tempo útil.

A intervenção psicopedagógica individual com estes alunos deverá ir para além da pura repetição dos conteúdos lecionados na sala de aula, pois os mesmos precisam, na maioria das vezes, de ir à base dos conteúdos, aprender a estruturar o pensamento e a utilizar estratégias diferentes para fazer o que alunos regulares fazem sem dificuldade.

Bibliografia

- American Psychiatric Association. (1995). *DSM-IV, Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders*. Washington: American Psychiatric Association.
- Carnine, D. (1997). Instructional design in mathematics for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 130-141.
- Deshler, D. D., Ellis, E. E., & Lenz, B. K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities*. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Diário de Notícias (2011). *Trambolhão na Matemática e no Português do Básico*. 14 de julho de 2011.
- Filipe, S. F. (2007). *Insucesso na matemática no 3.º ciclo: causas e estratégias de combate*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Portucalense. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/151>.
- Fuchs, L. S & Fuchs, D. (2001). Principles for the prevention and intervention of mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 85-95.
- Ginsburg, H. P. (1997). Mathematics learning disabilities: A view from developmental psychology. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 20-33.
- Leandro, R. N. (2006). *Insucesso escolar na matemática: um (outro) olhar: percepção dos alunos do 6.º ano do ensino básico sobre o insucesso*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/6758>
- The Access Center (2006). *Using Mnemonic Instruction to teach math*. Disponível em: <http://www.k8accesscenter.org>

Boas Práticas nas Perturbações do Espectro do Autismo: Perspetivas Atuais dos Educadores de Infância

Marta Estêvão - Instituto Superior de Educação e Ciências

Introdução

O presente estudo resultou de um trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais do Instituto Superior de Educação e Ciências.

Com este estudo pretendeu-se analisar quais as perspetivas atuais e as boas práticas dos educadores de infância, aplicáveis face às perturbações do espectro do autismo (PEA). A PEA constitui um enorme desafio para a criança, a família e a instituição escolar, bem como para a comunidade em geral, implicando um esforço constante de compreensão, aceitação e adaptação. Não só a criança tem muitas vezes a perceção do insucesso e da diferença, como também os pais, educadores e professores se sentem, frequentemente, pouco informados ou inseguros quanto às melhores estratégias educativas, em casa ou na escola. Foi com base nesta perceção da pouca informação e insegurança que os profissionais sentem que surgiu a ideia de perceber o que é aplicado pelos educadores no âmbito das PEA e com que taxa de sucesso.

Sabendo que a criança com PEA apresenta dificuldades de adaptação, é preciso que na escola ela tenha uma rotina estruturada, que faz com que se situe no espaço e no tempo. Os educadores também devem fazer parte dessa rotina, compreendendo que a mesma não é uma restrição à sua criatividade.

Metodologia

Para o estudo supracitado a amostra foi constituída por 53 educadores de infância de diferentes estabelecimentos de educação pré-escolar das zonas geográficas de Santarém, Almeirim e Lisboa. Contou-se com a participação de 52 educadores do género feminino e 1 do género masculino, com idades compreendidas entre as seguintes faixas etárias:

- 14 participantes entre os 20 e os 30 anos;
- 25 elementos entre os 31 e os 40 anos;
- 10 sujeitos entre os 41 e os 50 anos;
- 4 educadores entre os 51 e os 60 anos, como se pode observar no gráfico 1.

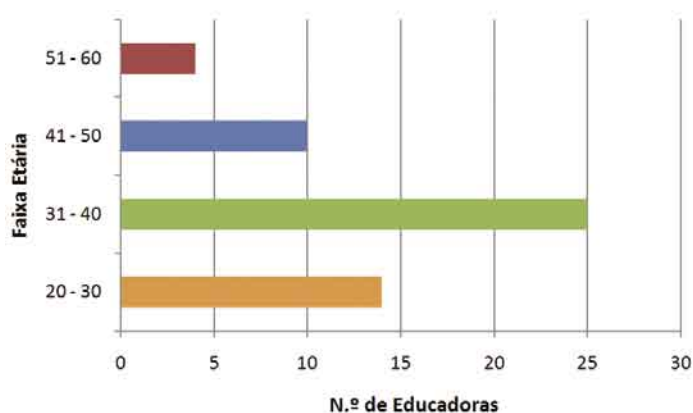


Gráfico 1 - Faixa etária dos educadores de infância

A experiência profissional dos educadores de infância pode ser analisada pelo gráfico 2, onde se evidenciam os anos de serviço destes profissionais.

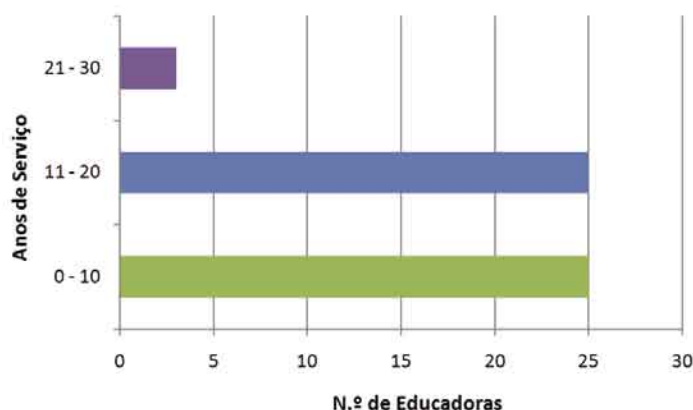


Gráfico 2 - Anos de serviço dos educadores de infância

Relativamente ao método de recolha de dados, optou-se pela aplicação de um questionário composto por 7 perguntas: (1) Conhece o significado do termo

Perturbação do Espectro do Autismo? (2) Alguma vez, durante o seu percurso profissional, trabalhou com crianças com PEA? (3) Conhece os métodos específicos para trabalhar com crianças com PEA? (4) Neste momento, na sua sala, trabalha com alguma criança com PEA? (5) Tem apoio especializado para essa criança? (6) Se trabalha com alguma criança com PEA quais as estratégias e/ou boas práticas que utiliza? e (7) Quais as maiores dificuldades que sente ao trabalhar com estas crianças?

A pesquisa decorreu entre abril e maio de 2010.

Resultados

A análise dos dados recolhidos com o referido instrumento permitiu constatar que a maioria dos respondentes não tem experiência profissional no âmbito das PEA, tendo 60% referido que nunca trabalhou com alunos com PEA, enquanto 40% respondeu que sim, tal como exposto no gráfico 3.

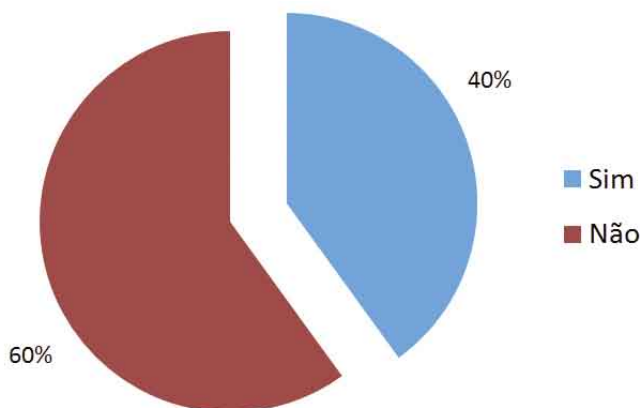


Gráfico 3 - N.º de educadores que já trabalhou com crianças com PEA

No que concerne ao número de educadores que conhece os métodos de trabalho para as PEA verifica-

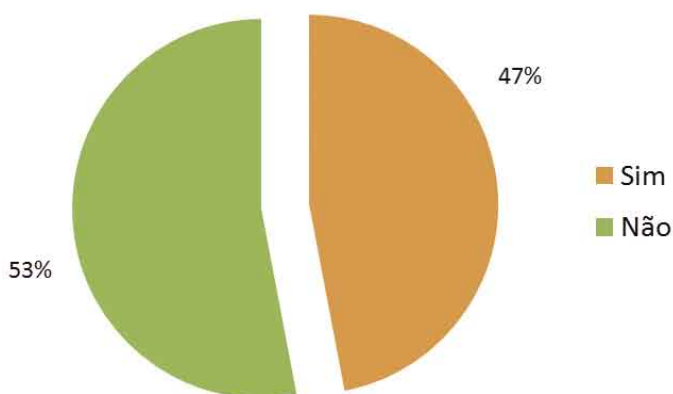


Gráfico 4 - N.º de educadores que conhece os métodos de trabalho para as PEA

-se, pelo gráfico 4, que 53% referem não conhecer e 47% responderam que têm conhecimento acerca dos métodos de trabalho.

Neste âmbito, 73% dos educadores mencionam, em primeiro lugar, o método TEACCH, 15% o método ABA e 9% o método San-Rise, encontrando-se uma percentagem de 3% a relatar outros métodos (gráfico 5).

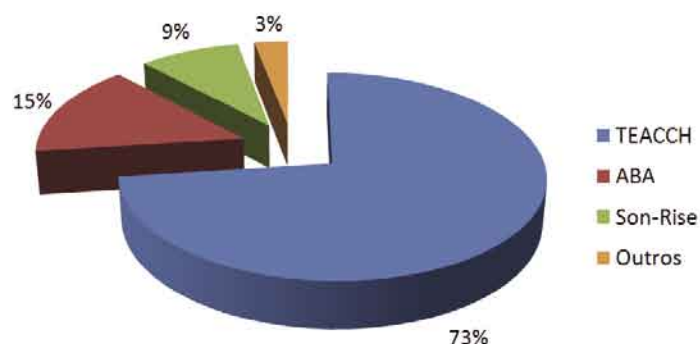


Gráfico 5 - Métodos conhecidos pelos educadores de infância

Da presente amostra, apenas 19% dos educadores trabalha atualmente com alunos com PEA, enquanto os restantes 81% afirmam que não trabalham com esta população (gráfico 6).

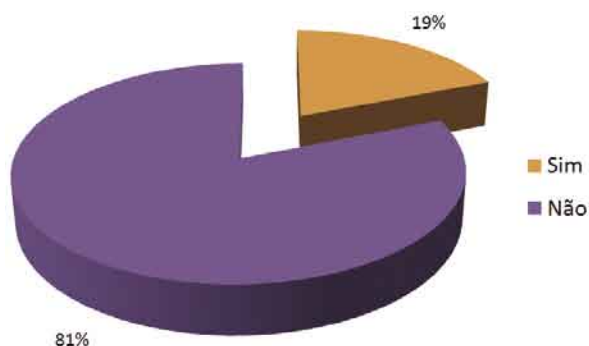


Gráfico 6 - N.º de educadores que trabalham atualmente com crianças com PEA

No que se refere às estratégias e/ou boas práticas utilizadas pelos educadores que trabalham com esta população, destacam-se os aspetos apresentados no quadro 1, como a estruturação de rotinas; a organização prévia do material utilizado; a constituição de pequenos grupos de trabalho com os alunos, de forma a promover a cultura de pares, bem como a criação de oportunidades para estimular a iniciativa e a participação ativa destes alunos.

Relativamente às dificuldades apontadas pelos

educadores, salientam-se fatores relacionados com a adequação de estratégias e falta de conhecimento dos métodos a aplicar, pelo que surge a necessidade de mais informação e formação; a instabilidade comportamental das crianças com PEA e a sua pouca interação com os pares; a falta de recursos quer humanos, quer materiais e dificuldades alusivas à gestão do tempo.

Boas Práticas/Estratégias	Dificuldades
Estabelecer rotinas	Adequar estratégias
Material estruturado e preparado com antecipação	Os momentos repentinos de impulsividade por parte das crianças com PEA
Estruturação de rotinas	Fraca interação com pares
Ser metódico e organizado	Falta de recursos humanos
Ser exigente	Falta de recursos materiais
Planear/Refletir sempre com apoio	Falta de tempo para trabalho individual
As crianças com PEA devem ser inseridas num pequeno grupo	A instabilidade comportamental das crianças com PEA
Dar tempo à iniciativa espontânea da criança	Falta de informação
Insistir na cultura de pares	Falta de formação
Insistir nos objetivos propostos	Falta de conhecimento dos métodos a aplicar
Manter ativas as crianças com PEA na maioria das atividades	Má gestão do tempo

Quadro 1 - Boas práticas/estratégias e dificuldades mencionadas pelos educadores

Considerações Finais

O trabalho com a criança com PEA impõe, ao profissional, desafios contundentes, entre os quais o de lidar com a questão do tempo e a sua articulação com a emergência do sujeito. Este trabalho impõe aos educadores, em primeiro lugar, uma tolerância em relação à temporalidade singular que caracteriza o mundo destes alunos. Quando existe informação a reação é oposta, pois tanto a família, como a escola ajudam as crianças com PEA, num trabalho colaborativo e personalizado, visto que toda a criança com PEA é única. Sabemos que a intervenção não esgota o problema, nem se cinge a um momento temporal, pois prolongar-se-á por todo o percurso do ciclo de vida.

Nas diferentes fases da vida da criança com PEA, ela irá contactar com vários profissionais e daí irá retirar experiências diversas. Dada essa importância,

esperamos que esta pesquisa contribua para que os professores desenvolvam um trabalho de qualidade na sala de aula com as crianças com PEA.

Sem a pretensão de se ter conseguido mais do que levantar algumas questões que considerámos interessantes, julgamos contudo ter contribuído para esclarecer que ainda existe um longo caminho de apoio aos profissionais da educação, a fim de otimizar resultados no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças com PEA.

Termino, então, com as palavras de John Wing (1976), traduzido e adaptado por Melo (1998, p. 41): “As crianças autistas têm sim um fascínio que reside em parte no sentimento de que dentro delas quem sabe onde, deve haver uma chave que abrirá o tesouro escondido. O investigador hábil encontrará de facto um tesouro (...) mas este tesouro será cada dia de trabalho e o humanismo que pomos nele, nem sempre ouro! Em resposta à nossa dedicação estas crianças podem dar-nos a chave para a linguagem humana, que é a chave para a própria humanidade”.

Bibliografia

- Berehoff, A. M. P. (1991). *Autismo, uma visão multidisciplinar*. São Paulo: GE-PARI.
- Borges, F. (2000). *Autismo, um silêncio ruidoso: perspectiva empírica sobre o autismo no sistema regular de ensino*. Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.
- Centro de Terapias Comportamentais. Disponível em: www.centroaba.com Acesso a 31/05/2010.
- Frith, U. (2001). Mind blindness and the brain in autism. *Neuron*, 32, 969 - 979.
- International Association Autism-Europe (2000): *A Descrição de Autismo*, 1-12.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Instituto de Inovação Educacional.
- Kugelgen, H. V. (1960). *A educação Waldorf: aspectos da prática pedagógica*. (2.ª ed). São Paulo: Antroposófica.
- Lanz, R. (1979). *A pedagogia Waldorf*. São Paulo: Antroposófica.
- Marques, C. E. (2000). *Perturbações do espectro do autismo - Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coleção Saúde e Sociedade. Coimbra: Quarteto Editora.
- Melo, A. F. (1998). *Análise da capacidade de manutenção do tópico em crianças do espectro do Autismo*. Dissertação de Licenciatura não publicada. Lisboa: Escola Superior de Saúde de Alcoitão.
- O Mundo Autista. Disponível em: http://www.omundoautista.com/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=7
- O Programa Son-Rise. Disponível em: <http://www.inspiradospeloautismo.com.br/index.html>
- Pereira, E. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, M. C. (2006). *Autismo - Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Coleção Biblioteca do Professor. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Soares, R. (2006). Planificação. Disponível em: http://www.appdalisboa.org.pt/fe-deracao/seminario_20setembro.php

São Pedro e Machico Dançam com a Diferença

Luísa Aguiar - Associação dos Amigos
da Arte Inclusiva - Dançando com a Diferença

O Projeto *Dançando com a Diferença*, da responsabilidade de Henrique Amoedo, desenvolve-se através da Associação dos Amigos da Arte Inclusiva - *Dançando com a Diferença* desde 2007, depois de ter a sua trajetória iniciada em 2001, na Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação.

Este projeto, que atende crianças, jovens, adultos e menos jovens, possui ações educacionais, de apoio terapêutico e artísticas, tendo como vínculo de ação a dança.

Com o objetivo primordial de modificação da imagem social das pessoas com deficiência, na sua vertente educacional, tem como ponto de partida o desenvolvimento das potencialidades individuais, a interação social e cultural.

No contexto deste projeto, foi firmado, em 2009, o contrato-programa entre a Secretaria Regional de Educação e Cultura e a Associação dos Amigos da Arte Inclusiva - *Dançando com a Diferença*, que é

operacionalizado através da colaboração entre a Associação, a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação e a Direção Regional dos Assuntos Culturais.

Neste âmbito, surgem o Grupo de Dança do Centro de Atividades Ocupacionais de São Pedro/Projeto *Dançando com a Diferença* e o Grupo de Dança do Centro de Atividades Ocupacionais de Machico/Projeto *Dançando com a Diferença*, dois grupos que nos últimos dois anos letivos contaram com aulas regulares de dança, ministradas por mim e, no último ano, igualmente com o apoio do monitor Telmo Ferreira, sob a direção artística de Henrique Amoedo.

Dois anos dançando

O corpo, independentemente das suas imperfeições, é uma excelente fonte de conhecimento e é também um bom meio de comunicação. Utilizando a nossa corporeidade, o ser humano conhece o seu mundo, relaciona-se com ele e conhece igualmente a existência do mundo do outro. A dança, como linguagem do corpo que é, pode ser utilizada por qualquer ser humano sem qualquer tipo de restrições e através desta podemos percorrer um longo caminho de aquisição de conhecimento.

No primeiro ano de aulas, em cada Centro de Atividades Ocupacionais (CAO), demos os primeiros passos neste longo caminho de autoconhecimento e conhecimento do outro. Os primeiros passos foram dados com cuidado e precaução porque tínhamos acabado de nos conhecer e, para alguns, dançar era algo novo, mas conseguimos encontrar e, em cada aula, houve o compromisso de estarmos realmente presentes e de partilharmos um pouco de nós. De sentirmos o que nos rodeia, de percebermos o que gostamos, de sabermos e querermos fazer, de dar o nosso contributo e expressar a nossa opinião... criámos laços de amizade e afeto que em muito contribuíram

» Caminhante

FICHA ARTÍSTICA

Coreografia: Luísa Aguiar

Intérpretes:

- CAO São Pedro: Ana Barreto, Ana Correia, Cátia Moniz, Duarte Xavier, Joana Vidigal, Luís Teixeira, Rodrigo Gouveia, Tomás Simões e Octávio Freitas

- CAO Machico: Andreia Nunes, Ângela Baptista, António Gouveia, Carla Sapeta, Carla Sousa, Cátia Santos, Hector Sousa, Julieta Sousa, Tânia Nunes, Tânia Câmara e Telma Santos

Intérprete convidado: Lécio Ferreira

Figurinos (conceção): Luísa Aguiar

Desenho de luz: Maurício Freitas

Operação de luz: Maurício Freitas

Desenho de som: Rodrigo Rodrigues

Operação de som: Miguel Vasconcelos

Diretor Artístico: Henrique Amoedo

para o nosso crescimento enquanto seres individuais e enquanto turma.

No fim do ano letivo, no dia 31 de julho de 2010, juntámos as duas turmas de dança e mostrámos a nossa história no palco do Centro das Artes Casa das Mudanças, no âmbito do 1.º ENCLUDANÇA. Do caminho que percorremos surgiu a coreografia *Caminhante*.

“E no traçado do tempo atravessei o caminho da minha vida, que foi também o da tua, e o da tua, da tua... e o que se tornou a nossa vida. Vivi cada momento e prestei atenção a tudo o que fiz. E em cada gesto simples que partilhei, encontrei-me!”

Apesar do nervosismo de uma primeira apresentação pública e de todas as novidades que isso implicava, foi uma experiência muito gratificante e que nos fez intensificar a importância de todos os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos durante aquele ano.

Um novo ano letivo implicava novos objetivos e uma vontade de ampliar um pouco mais os nossos conhecimentos. Foi um ano mais exigente, pois desde o início estabelecemos o objetivo de fazer melhor, de ir mais além naquela que seria a nossa apresentação final do ano letivo.

Os primeiros meses de aulas foram dedicados a novas explorações, a um novo corpo criativo, falámos de banalidades até descobrirmos o tema específico que iríamos trabalhar. No Centro de Atividades Ocupacionais de Machico, muitas das nossas conversas e dos momentos de exploração criativa levavam-nos para a temática do quotidiano. Todas as rotinas que temos, o quanto somos exigentes connosco e o quanto nos exigem; o ridículo de perdermos tanto tempo da vida a correr sem verdadeiramente aproveitá-la. Esta ideia proporcionou-nos aulas muito divertidas, mas também muito exigentes, pois tínhamos várias sequências coreográficas que exigiam concentração



na música, memorização, expressão e trabalho de equipa. *Corrida para a Descompensação* teve a sua estreia a 28 de junho de 2011, no Centro Comercial *Dolce Vita Funchal*, no segundo dia da Expo STAO.

Porque todas as turmas, todos os alunos, todas as pessoas são diferentes, no Centro de Atividades

Ocupacionais de São Pedro a nossa exploração foi algo muito mais leve e interior. Procurámos a nossa calma, o nosso bem-estar interior, a fluidez dos movimentos do nosso corpo, um olhar que nos conforta, mas que ao mesmo tempo nos desafia, uma mão amiga que nos ajuda, uma água que nos purifica. Escolhemos o branco para mostrar que estamos em paz connosco, lavámo-nos de qualquer dor e preconceito e assim ficámos prontos para um novo recomeço.

O trabalho *75% Líquido* foi o resultado alcançado de um longo ano de trabalho, que tivemos o privilégio de apresentar no dia 27 de junho de 2011, no Centro Comercial *Dolce Vita Funchal*, aquando da abertura da Expo STAO.

Dois anos em que os Centros de Atividades Ocupacionais de Machico e São Pedro dançaram e mostraram orgulhosamente ao público o resultado do seu

» *Corrida para a Descompensação*

FICHA ARTÍSTICA

Coreografia: Luísa Aguiar e Telmo Ferreira

Intérpretes:

Ana Duque, Andreia Nunes, Ângela Baptista, Carla Sapeta, Cátia Santos, Hector Sousa, Julieta Sousa, Luísa Aguiar, Tânia Nunes, Tânia Vanessa Câmara, Telma Santos e Telmo Ferreira

Figurinos (conceção): Luísa Aguiar

Figurinos (confeção): CAO Machico

Desenho de som: Rúben Teixeira

Operação de som: Miguel Vasconcelos

Diretor Artístico: Henrique Amoedo

trabalho. E entre um movimento e outro, surgiram jovens mais atentos e responsáveis, também mais orgulhosos de si e das suas capacidades e, conseqüentemente, mais felizes.

E é bem mais fácil viver/crescer quando nos sentimos felizes!



Fotos: Rúben Teixeira



» **75% Líquido**

FICHA
ARTÍSTICA

Coreografia: Luísa Aguiar e Telmo Ferreira

Intérpretes:

Ana Isabel Rodrigues, Ana Luísa Barreto, Duarte Xavier, Joana Vidigal, Luís Miguel Teixeira, Luísa Aguiar, Rodrigo Gouveia, Telmo Ferreira e Tomás Simões

Figurinos (conceção): Rúben Teixeira

Figurinos (confeção): CAO São Pedro

Desenho de som: Rúben Teixeira

Operação de som: Miguel Vasconcelos

Diretor Artístico: Henrique Amoedo

O Papel do Intérprete de Língua Gestual Portuguesa

Joana Vieira - Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal

O Intérprete e Tradutor de Língua Gestual é, segundo o artigo 2.º da Lei 89/99, de 5 de julho, um profissional que interpreta e traduz a informação de Língua Gestual (LG) para a Língua Oral (LO) ou Escrita e vice-versa, utilizando as técnicas de tradução, retroversão e interpretação adequadas, de forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes. Este tem a responsabilidade de afiançar a liberdade de expressão, verbalizando vontades, pensamentos, opiniões e críticas de alguém que sozinho não é capaz de o fazer. Compete também ao intérprete preparar as condições de comunicação, ajustando-as às diferentes situações ou contextos. Este deve, fundamentalmente, ser fluente em Língua Gestual, ter boa expressão quando gestualiza e boa entoação quando discursa/traduz para LO, a fim de tornar a mensagem mais perceptível para todos os intervenientes. É também importante que mantenha sempre o contacto visual, traduza fielmente e na íntegra toda a informação, guarde sigilo sobre a mesma e seja cuidadoso com o seu aspeto físico, para que não perturbe a atenção do público-alvo.

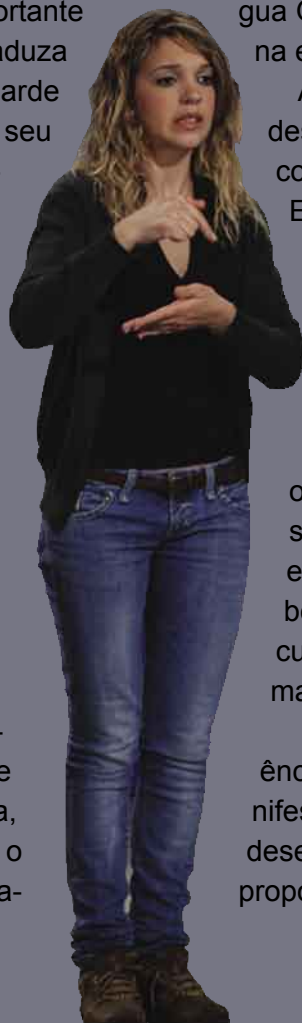
Num contexto escolar, o intérprete tem, necessariamente, de adaptar a sua tradução ao meio que o envolve (ano escolar, níveis linguísticos, capacidades individuais, entre outros) e apresentar comportamentos que visem a motivação, o desenvolvimento, a aprendizagem e o sucesso académico dos alunos, tornando-se assim, num Intérprete Educativo. O intérprete também assume, inerentemente ao seu papel, a função de educar o aluno, pois, frequentemente, além de funcionar como ponte de comunicação, também pode intervir na educação da criança, não de forma inteiramente direta, mas fornecendo o seu ponto de vista, tanto aos professores como aos pais, com o objetivo de que estes transformem determina-

dos comportamentos, ajustando, assim, facilitadores de aprendizagem (apoio diário nas tarefas escolares, interesse e conhecimento da LG, entre outros) para o aluno/filho. Em situações deste género, é relevante a forma como o intérprete a encara e resolve, pois deve ter um total cuidado no que faz e no que expressa, para que não existam mal-entendidos em nenhuma das partes envolvidas, tendo em conta que este apenas faz um trabalho para facilitar a avaliação do aluno surdo, assim como a sua interação com a comunidade. É ainda impreterível que o Intérprete Educativo tenha presente que, sempre que se deparar com dúvidas relacionadas com o que está a ser lecionado, deverá recorrer ao auxílio do professor e, por outro lado, quando as dúvidas existirem a nível gestual, este deverá recorrer ao apoio dos Formadores de Língua Gestual Portuguesa, que exercem funções na escola.

A minha motivação pessoal na escolha deste curso esteve basicamente relacionada com o gosto que fui desenvolvendo sobre a Educação Especial e as diversas notícias que iam sendo publicadas sobre a falta de profissionais de Língua Gestual Portuguesa na Região Autónoma da Madeira.

Fazendo uma retrospectiva, admito que me sinto lisonjeada por esta escolha, uma vez que hoje tenho a possibilidade e o prazer de trabalhar em parceria com pessoas excecionais que todos os dias unem esforços, para que os discentes tenham um bom desenvolvimento académico, social e cultural, tendo sempre em conta a sua língua materna.

Relativamente à minha primeira experiência no mundo laboral, considero que manifestei muito empenho e determinação no desenvolvimento do meu trabalho, bem como proporcionei a todos igualdade de oportuni-



des ao nível da educação. Tentei, desde o primeiro dia, criar boas relações com toda a equipa pedagógica, a fim de desenvolver um trabalho eficaz. Essa harmonia existente, seria exteriorizada, inevitavelmente, no contacto com os alunos, dessa forma, todos os meus comportamentos e atitudes foram executados em função da sua evolução.

Contudo, enfrentei algumas dificuldades/desafios, relacionados não só com a tradução, bem como com a escassa informação e, por isso, sensibilização de alguns docentes. Mesmo assim, procurei sempre ultrapassar esses obstáculos com uma postura serena, tentando influenciar todas as partes envolvidas a alterar determinadas condutas em prol do benefício de todos. A maioria das pessoas envolvidas nesta primeira experiência, transmitiram otimismo e feedback positivo no que respeitava ao meu trabalho e, como tal, incutiram-me mais confiança nos resultados, bem como entusiasmo para continuar a exercê-lo da mesma forma ou com tendência a melhorá-lo.

Poder pertencer a esta comunidade educativa, comunicar e auxiliar o desenvolvimento educativo e social destes alunos foi, sem dúvida, uma experiência única e extremamente enriquecedora, pois não só me fez crescer muito enquanto in-

térprete educativo, como também a nível pessoal.

Como intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, ocupamos uma posição de privilégio na sociedade, uma vez que temos, todos os dias, a oportunidade de fazer com que estes alunos se sintam um elemento vital na comunidade, respeitando e valorizando a sua individualidade. Torna-se claro que está nas nossas mãos divulgar, promover, sublimar e valorizar a profissão de intérprete, assim como contribuir para uma melhor organização da sua formação e abraçá-la com dedicação e empenho, pois mais do que ser a profissão para a qual nos esforçámos por conseguir, é extremamente indispensável para melhorar as relações da humanidade, da sociedade e a vida dos indivíduos com quem trabalhamos. Assim, é importante definir conceções de que a profissão de intérprete educativo, não se limita ao ato de tradução, concebido pelo senso comum, ou seja, a mera função de transportar conteúdos de uma língua para outra, mas sim uma atuação pedagógica, uma vez que lidamos com componentes do conhecimento e da aprendizagem.

Bibliografia

Lei n.º 89/99, de 5 de julho - define as condições de acesso e exercício da atividade de intérprete de língua gestual.

Rief, F. S.; Heimbargue, A. J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. (Volume I). Porto: Porto Editora.

Sanches Ferreira, M. (2007). *Educação regular, educação especial. Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.



A minha Experiência...

Cristina Ferreira



Quando nasci, os meus pais aperceberam-se que eu não respondia aos sons e aos 6 meses tiveram a confirmação que tinha uma surdez profunda. Era a primeira vez na minha família que havia uma pessoa surda! Os meus pais encetaram, então, esforços à procura de apoio no âmbito da Educação Especial, do qual beneficiei até aos 3 anos. Nessa altura, conheceram a Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (APECDA), em Lisboa, que passei a frequentar juntamente com o Infantário onde estava inscrita.

Frequentei o ensino básico no Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP), onde só tinha colegas surdos, com quem gostava de estar, pois sentia-me à vontade e foi aí que comecei a dominar a língua gestual. Entretanto, fomos viver para o Algarve, por motivos profissionais do meu pai, e passei a frequentar uma escola em Faro, onde existia um Núcleo de Apoio aos Deficientes Auditivos. De manhã, tinha apoio e à tarde frequentava as aulas integrada na turma, mas não gostava porque passava 4 horas sentada sem perceber o que diziam.

Felizmente, regressámos a Lisboa e eu pude voltar ao IJRP onde completei o 5.º e o 6.º anos, numa turma com mais 9 colegas também surdos e com professores especializados em todas as disciplinas.

No 7.º ano, voltámos ao Algarve, mas já que não havia qualquer escola especializada para este nível de ensino, fui para a escola secundária oficial, onde era a única surda e, pior, era a primeira vez que isso acontecia naquela escola!

Mas, aprender e estudar era em casa. A minha mãe fazia resumos de toda a matéria e estudávamos muito, 4 a 5 horas diárias. Neste percurso escolar, concluí o 3.º ciclo muito isolada e com uma profunda zanga em relação aos estudos em geral. E apenas continuei porque tive a sorte de ter uma mãe que sempre acreditou que eu conseguia. Nestes 3 anos, esquecera a língua gestual porque nunca a praticava.

No 10.º ano regressámos a Lisboa e fui para a Escola Secundária de António Arroios, onde funcionava

um Núcleo de Apoio a Surdos. Recordei a língua gestual e a partir daí nunca mais a esqueci, pois continuei sempre a praticá-la. Consegui fazer os exames nacionais e ter média para entrar no ensino superior, onde era a única surda.

No entanto, durante estes anos, a minha vida não foi só estudo. Considero muito importante realçar que tenho uma ótima família, excelentes amigos, com quem partilhei férias e saídas maravilhosas.

Na Escola Superior de Artes Decorativas encontrei professores interessados e preocupados e outros que nada mudavam por minha causa. Nesta época, o apoio da minha mãe continuou a ser decisivo, bem como dos colegas, que faziam de intérpretes e partilhavam os apontamentos. Acabei a licenciatura em Artes Decorativas - Arquitetura de Interiores, iniciei a Profissionalização em Serviço e assisti às aulas na Universidade da Madeira. Mais uma vez, como não havia intérprete, não conseguia acompanhar os professores, pois era impossível pedir-lhes que ficassem quietos para eu tentar fazer leitura labial. Mas também encontrei muitos professores que me ajudaram.

No ano letivo 2005/2006 pedi a suspensão do estágio por ter sido mãe, mas continuei a Profissionalização em Serviço no ano letivo 2006/2007 no Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Auditiva (STEDA). Foi extremamente importante poder fazer o estágio na “minha escola”, onde continuei a usar a minha língua natural, num ambiente que conheço e que tem sido o meu incentivo. Agora tenho a grande alegria de estar a dar aulas de Educação Visual no STEDA.

Finalmente, resta dizer que espero me tornar uma professora cada vez mais competente e transmitir aos meus alunos, surdos e ouvintes, a ideia de que os esforços são premiados. Tenho esperança e espero contribuir para que TODOS os alunos vejam a escola como um lugar de bem-estar e de desenvolvimento das suas capacidades.

Acessibilidade e Mobilidade para Todos

O Guia de Acessibilidade e Mobilidade para Todos, editado pelo Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, constitui um dos meios colocados ao dispor da população para uma melhor interpretação do Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto, que procede à definição das condições de acessibilidade a satisfazer no projeto e na construção de espaços públicos, equipamentos coletivos e edifícios públicos, sublinhando-se que, pela primeira vez, estas normas se estendem ao edificado habitacional.

Numa primeira parte do guia é feita uma abordagem, essencialmente no âmbito jurídico, com a emissão de breves anotações de análise comparativa e relacional sobre o articulado.

A segunda parte constitui a componente principal do guia através da descodificação desenhada da legislação, quando possível, e a introdução dos respetivos comentários, quando necessários, no sentido de propiciar melhores práticas. Encontram-se ainda quadros temáticos que procuram sistematizar informação dispersa na legislação, permitindo uma leitura mais rápida e clara de algumas matérias específicas.

A promoção da acessibilidade constitui uma condição essencial para o pleno exercício dos direitos de cidadania consagrados na Constituição da República Portuguesa, como tal, e atendendo a que sem acessibilidade, as pessoas com deficiência não podem ser autónomas, nem utilizar os bens e serviços existentes na sociedade, foi adotada legislação e planos de ação que obrigam as entidades públicas e privadas a garantir a acessibilidade nos espaços públicos, nos equipamentos coletivos e edifícios públicos, nos transportes, na informação e comunicação.

As acessibilidades constituem, desta forma, uma condição essencial para o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência e de todas as outras pessoas que experimentam uma situação de limitação funcional ao longo das suas vidas. Do conjunto das pessoas com necessidades especiais fazem parte aquelas com mobilidade condicionada, isto é, pessoas em cadeiras de rodas, pessoas incapazes de andar ou que não conseguem percorrer grandes distâncias,

pessoas com dificuldades sensoriais, tais como pessoas cegas ou surdas, e ainda aquelas que, em virtude do seu percurso de vida, se apresentam transitoriamente condicionadas, como as grávidas, as crianças e os idosos.

De entre as principais inovações introduzidas com o presente decreto-lei, é de referir, em primeiro lugar, o alargamento do âmbito de aplicação das normas técnicas de acessibilidade aos edifícios habitacionais, garantindo-se assim a mobilidade sem condicionamentos, quer nos espaços públicos, como já resultava do diploma anterior - o Decreto-Lei n.º 123/97, de 2 de maio - e o presente manteve, quer nos espaços privados (acessos às habitações e seus interiores).

Espelhando a preocupação de eficácia da imposição de normas técnicas, que presidiu à elaboração deste decreto-lei, foram introduzidos diversos mecanismos que têm, no essencial, o intuito de evitar a entrada de novas edificações não acessíveis no parque edificado português. Visa-se impedir a realização de loteamentos e urbanizações e a construção de novas edificações que não cumpram os requisitos de acessibilidade estabelecidos.

As operações urbanísticas promovidas pela Administração Pública que não carecem, de modo geral, de qualquer licença ou autorização, são registadas na Direção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais, devendo as entidades administrativas que beneficiem desta isenção declarar expressamente que foram cumpridas, em tais operações, as normas legais e regulamentares aplicáveis, designadamente as normas técnicas de acessibilidade.

A abertura de quaisquer estabelecimentos destinados ao público (escolas, estabelecimentos de saúde, estabelecimentos comerciais, entre outros) é licenciada pelas entidades competentes, quando o estabelecimento em causa se conforme com as normas de acessibilidade.

Este guia tenta, desta forma, ser um instrumento clarificador da atual legislação, descodificando algumas questões menos lineares, pretendendo ser ou constituir uma profícua ajuda técnica.



O Contributo da Arte Dramática na Inclusão Sociocultural

Duarte Rodrigues - Núcleo de Inclusão pela Arte

A inclusão acontece num confronto vivencial diário, protagonizado pelas diferentes pessoas, culturas, experiências, formas de ser e de estar, num processo de permanente reflexão e crescimento. Na base, surge implícito o respeito mútuo e a tolerância, acertando o tempo, o ritmo e o potencial de cada ser. A condimentar um processo de natural convivência, acresça-se a persistência, a troca de competências e a sede de aprender, por oposição às experiências fugazes e pontuais. A necessidade de olhar o outro de frente, respirando e caminhando lado a lado, exigindo ou tolerando, sem falsas condescendências. Como resultado, a afirmação da autoestima e do potencial escondido, o conserto social e a evidência de seres mais responsáveis (dentro e fora do palco) e, conseqüentemente, mais respeitados e felizes.

Este longo processo de Inclusão pela Arte, na Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER), conta já com 23 anos, algumas centenas de pessoas envolvidas (com e sem necessidades especiais) e alguns milhares de espectadores, já assíduos nas salas de espetáculo e outras manifestações artísticas.

No Núcleo de Inclusão pela Arte (NIA), Música, Oficinas Musicais Terapêuticas, Expressão Dramática, Teatro, Artes Plásticas e eventos de caráter sociocultural têm vindo a afirmar este lento mas eficaz pro-

cesso de inclusão, respondendo ao talento de muitas crianças, jovens e adultos dos diferentes serviços da DREER e de pessoas, entidades e organismos (públicos e privados) que conosco têm vindo a partilhar os diferentes projetos artísticos de caráter cultural, educativo e social/solidário.

Quanto ao Teatro, o processo inicia-se no âmbito do Jogo Dramático (Expressão Dramática), progredindo depois para a Iniciação ao Teatro e para o Teatro propriamente dito. Desta forma, os candidatos iniciam a experiência nos grupos de Expressão Dramática, numa dinâmica de aprendizagem, onde a aquisição de competências os transportará para os grupos seguintes, conforme a evolução de cada um.

Na Expressão Dramática, os participantes desenvolvem a consciência do corpo, do corpo no espaço e da relação corpo a corpo, questões orientadas para a desinibição individual e conseqüente integração no grupo em que se encontram; os jogos e improvisos dramáticos garantem a experimentação e o desenvolvimento das capacidades criativas, a exploração e o controlo das emoções, a expressão pelo movimento e o autoconhecimento gradual das possibilidades e limitações individuais.

Posteriormente, é nos grupos de Iniciação ao Teatro que se adquirem a consciência e as ferramentas técnicas para um futuro desempenho artístico no Grupo de Mímica e Teatro (GMT) *Oficina Versus*, onde se desenvolve o pleno exercício do Teatro Inclusivo. A aquisição de técnicas e competências nestes grupos ainda com caráter de iniciação, são conteúdos igualmente explorados e que constituem a base do processo criativo no Teatro, onde corpo, espaço e todas as competências adquiridas resultarão num maior equilíbrio e riqueza estética e interpretativa, promovendo simultaneamente o desenvolvimento integral (individual e coletivo) dos participantes.

A participação dos atores dos grupos de Iniciação



ao Teatro nos espetáculos de Teatro Inclusivo é uma constante, possibilitando-lhes o contacto direto e gradual com o teatro, inculcando-lhes a responsabilidade individual e o teste prático do desempenho. Em simultâneo, contribui para a integração destas pessoas num grupo mais alargado, na comunidade e no espaço sociocultural, na relação com os diferentes espaços físicos, profissionais, técnicos e com os diferentes públicos.

No Grupo de Mímica e Teatro *Oficina Versus*, atores com e sem necessidades especiais, internos e externos à DREER, reúnem na diversidade um mesmo objetivo: a prática do Teatro numa perspetiva artística, cultural e de inclusão social, mudando a imagem social das pessoas com necessidades especiais e afirmando o seu talento criativo.

O processo de seriação dos pretendentes ao Teatro nas diferentes fases evolutivas é fundamental para criar um processo ajustado às capacidades e às exigências das diferentes propostas, que permite aos candidatos praticar esta atividade expressiva, sem a obrigatoriedade de se exporem publicamente. Há audições, sob o formato de sessões práticas individuais ou de grupo e que tornam efetiva esta seriação.

No modelo de Teatro Inclusivo (*GMT Oficina Versus*), os atores são sujeitos a formação e preparação técnica inicial e continuada, numa base teórico-prática, que envolve técnicas e estratégias especifi-

cas no âmbito do corpo, da voz e de todos os aspetos inerentes à formação do ator, consideradas essenciais para um desempenho de qualidade. Este trabalho, quase diário, permite desenvolver, explorar e otimizar as características pessoais e artísticas de cada um, promovendo atitudes pessoais e de grupo mais ajustadas e a necessária coesão e espírito de equipa.

O universo dramático deste grupo parte de textos e de temas que emergem da sensibilidade e da forma de estar e de sentir dos seus componentes, inspirado nas suas realidades e nas suas experiências pessoais e sociais. Consequentemente, é deste “material” recolhido que surge o início de cada fase de trabalho, alargando-se depois a um maior entendimento de obras e autores dramáticos que, no processo criativo, expandem o conhecimento individual/cultural dos intervenientes.

A seleção de autores e obras, representadas no Teatro Inclusivo, têm ainda um outro grande objetivo: a formação de públicos. O público escolar é um público-alvo preferencial, embora não seja único - pelas suas características e necessidades - que nos permite uma oferta cultural, de acordo com as suas necessidades humanas e académicas e, por outro lado, veicula o contacto, desmistifica e permite aceitar os atores na sua diferença, tendo em conta as suas capacidades e qualidades interpretativas, promovendo-se a educação e inclusão social e cultural.



Psicose Infantil

Quando se atravessa a fronteira

Alexandra Sousa - Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda

Conceição Ramos - Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal

Susana Spínola - Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Auditiva

A psicose pode ser definida como uma desordem mental na qual o pensamento, a resposta afetiva e a capacidade em perceber a realidade estão comprometidos. O relacionamento interpessoal está habitualmente prejudicado, o que interfere substancialmente no convívio social. Algumas das características clássicas da psicose são: perda de contacto com a realidade, clivagem, presença de delírios, alucinações e ilusões.

Para Winnicot (1971, cit. por Ajuriaguerra & Marcelli, 1991, p. 74), a origem da psicose infantil deve ser investigada nas transformações da relação de adaptação recíproca, entre uma mãe e o seu filho, em particular quando a criança experimenta uma “desilusão” com a mesma, “pois a mãe suficientemente boa sustenta o filho (holding), cuida dele (handling), (...), criando-lhe a ilusão de onipotência”, indispensável a um desenvolvimento harmonioso, constituindo-se assim a matriz para futuras relações nas quais se incluem outras figuras de referência, como a figura paterna.

Parafraseando Coimbra de Matos (2003, p. 195) “sem uma almofada emocional agente e reagente, os factores do meio atingem directamente o corpo e determinam sem passagem pelo patamar da mentalização o seu comportamento; pouco se passa na esfera dos sentimentos”.

Até à primeira década do século XX, as psicoses infantis foram ignoradas e negadas na sua existência, devido a questões concetuais e às diferentes classificações existentes que, entretanto, sofreram modificações ao longo do tempo. Com os estudos de Melanie Klein e de Anna Freud, tiveram início os primeiros trabalhos psicanalíticos com crianças. A partir daí, outros investigadores destacaram-se no estudo dos distúrbios precoces infantis, como Kanner, que tornou acei-

te o conceito de autismo dos bebés, em 1943.

Segundo Eduardo Sá (2007), citando Ajuriaguerra (1977), podem considerar-se quatro etapas fundamentais na compreensão da psicose na criança:

1.^a etapa designada de médico-pedagógica que remonta ao séc. XIX, cujo trabalho clínico se centrou nas tentativas de enquadramento nosográfico e na elaboração de estratégias psicopedagógicas para as crianças com debilidades mentais; 2.^a etapa, nascimento do conceito de esquizofrenia; 3.^a etapa, autismo infantil precoce de Kanner que descreve como síndrome, um sintoma que aparecia nos dois primeiros anos de vida e que se caracterizava por um desinvestimento quase total da realidade externa - o autismo e 4.^a etapa que se refere aos contributos da psicanálise.

Melanie Klein introduziu leituras clínicas fundamentais sobre a importância do desenvolvimento precoce para a saúde mental. Diatkine e Lebovici (1984) apresentaram uma nova pers-

petiva na psicopatologia clínica, distinguindo os verdadeiros quadros de psicose - fixações na evolução - caracterizados por uma alteração franca na representação do real dos estados psicóticos (Sá, 2007), nos quais não se observava uma falência do princípio da realidade, mas onde se esboçava um núcleo mental de tonalidade psicótica. Sá (2007) refere ainda que Bion, ao tentar reconstruir um dos primeiros modos de funcionamento psíquico e de comunicação da criança na relação precoce, contribuiu para o desenvolvimento da compreensão clínica da psicose na criança.

Mais recentemente, Ajuriaguerra e Marcelli (1991) caracterizaram a psicose como uma perturbação da personalidade, dependente do transtorno da organização do eu e da relação da criança com o meio ambiente.

**“Eu não sou eu mas o António, aquilo que me chamam;
O filho do meu pai, o outro, um pássaro ou uma árvore (...)
Sou um aglomerado de partes minhas e dos outros,
um ser bizarro;
Um excerto de realidade e fantasia”**

(Coimbra de Matos, 2007, p. 19).

“O período de janela para a predisposição psicótica ou início da psicose precoce é o segundo e terceiro trimestre de vida; em que se observam os primeiros movimentos de retirada autística e se fundam os alicerces da identidade” (Matos, 2003, p. 196). É durante o segundo ano de vida que a criança passa de um estado simbioticamente dependente da mãe para o de uma separação individual. Esta começa a tornar-se cada vez mais consciente das suas próprias capacidades, bem como da sua condição de indivíduo separado da mãe. Neste período acontece o desenvolvimento maturativo da locomoção que expõe a criança a importantes experiências de deliberada separação e reunião com a figura materna.

Eduardo Sá (2007), referindo-se a outros autores (Diatkine, Bergeret, Misés, Dias, Dugas, Smith & Chiland), caracteriza a sintomatologia da estrutura psicótica na criança da seguinte forma:

- ansiedade polissintomática que se manifesta sobretudo através de sintomatologia fóbica e obsessiva;
- sintomas depressivos, manifestações somáticas ou de comportamento;
- funções cognitivas sem anomalias aparentes;
- desarmonias que se manifestam nas funções instrumentais, no esquema corporal, na evolução da linguagem e na psicomotricidade;
- dificuldade na separação e na sociabilidade;
- perseverança ou estereotipia na conduta verbal e na pré-verbal;
- alterações significativas na forma e no conteúdo do discurso;
- impulsividade, movimentos e atitudes bizarras e bruscas;
- dificuldade em simbolizar;
- produção sem criatividade com predomínio de fantasias de personagens cruéis, terroríficas e onnipotentes;

- tolerância mínima à frustração;
- dificuldades de aprendizagem;
- isolamento social, mais expressivo a partir da pré-adolescência;
- desorganização ao nível do pensamento e das ações.

Em conformidade com o descrito, a compreensão clínica da psicose na criança permite-nos tecer considerações teóricas acerca do pensamento e desta perturbação. A psicose é uma patologia da relação precoce por excelência, organiza-se na relação como uma patologia do pensamento perante as emoções e os afetos e como patologia da comunicação interior e relacional (Sá, 2007). Considerando os estados psicóticos como não pensamentos, e partindo dos mesmos como eixo da compreensão da psicose, pensar é uma forma de não enlouquecer. As partes psicóticas da personalidade representam pensamentos posteriores à incapacidade de os pensar (não pensamentos). As estruturas psicopatológicas lentamente elaboradas não podem depender de um único acontecimento.

Esta temática traz um contributo importante para uma melhor compreensão dos próprios processos do desenvolvimento da criança e permite-nos reavivar o quão importante são as relações e as interações humanas. A presente reflexão permite sumariamente observar a evolução do conceito da psicose infantil, considerando que a compreensão deste distúrbio e da sua etiologia necessita ainda de muito desbravamento por parte dos estudiosos.

Entretanto, acreditamos que o conhecimento destas alterações é fundamental para adotarmos práticas baseadas nas evidências, na prevenção e na valorização das relações. A qualidade das relações que se estabelecem é protetora da doença mental.

Bibliografia

- Ajuriaguerra, J., & Marcelli, D. (1991). *Manual de psicopatologia infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bergeret, J. (1997). *A personalidade normal e patológica*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bergeret, J. (1983). *Psicologia patológica teórica e clínica*. S. Paulo: Masson.
- Mannoni, M. (1971). *A Criança, sua doença e os outros*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Marcelli, D., & Braconnier, A. (2005). *Adolescência e psicopatologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Matos, A. C. (2003). *Mais amor menos doença - a psicossomática revisitada*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Matos, A. C. (2007). *O desespero aquém da depressão*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Sá, E. (2007). *Patologia borderline e psicose na clínica infantil*. Coleção Teses/9 Lisboa: ISPA.
- Winnicott, D. W. (1971). *La consultation thérapeutique de l'enfant*. Paris: Gallimard.



Mesa Alfabeto

A Mesa Alfabeto propicia o desenvolvimento de atividades relacionadas com o reconhecimento de letras e a contextualização de palavras, prevendo a interação do hardware com o conteúdo multimédia, num ambiente colaborativo.

O ecrã do computador apresenta uma reprodução virtual da Mesa, pelo que os movimentos são reproduzidos no ecrã, tornando esta experiência estimulante e ativa. As atividades encontram-se organizadas em três níveis - nível letras, nível palavras e nível texto - e o utilizador tem à sua disposição diversos recursos, tais como audiodescrição, etiquetas em Braille e em alto-relevo, lupa e vídeos em Língua Gestual Portuguesa.



Comercialização: Endu - Energias Educativas - Conjunto Habitacional do Amparo, Bloco F, Fração DM, São Martinho - 9000-276 Funchal. Tel./Fax: 291 603 174 - E-mail: geral@endu.pt



Pablo

O Pablo contém seis atividades de pintura e cópia com diferentes níveis de dificuldade, podendo ser acedido com o rato ou o teclado e, adicionalmente, via diferentes dispositivos alternativos de entrada como manípulos/botões. O programa contém 350 imagens, sendo ainda possível a importação de imagens copiadas ou criadas pelo utilizador. Este software, ideal para crianças e adultos com dificuldades motoras e/ou intelectuais, tem como principais benefícios o treino ao nível das capacidades de perceção e manuseamento de dispositivos.

Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa - Tel: 217 110 170 Fax: 217 110 179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web: <http://www.anditec.pt>



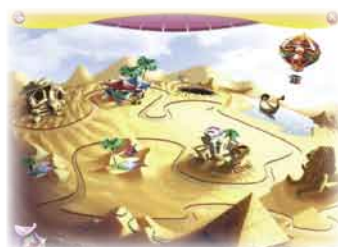
Switch Trainer

O Switch Trainer - Treino para Manípulos - é um programa que ensina crianças com deficiência motora a manusear dois manípulos para controlar jogos no computador, no modo de varrimento. Este software pode também ser controlado com apenas um manípulo e no modo de varrimento automático.

Os jogos individuais apresentam uma grande variedade de opções para praticar e consolidar o uso de dois manípulos, sendo promovida a iniciativa do utilizador no processo de aprendizagem, ao invés de se estimular respostas pré-estabelecidas e de solução de tarefas.



Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa - Tel: 217 110 170 Fax: 217 110 179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web: <http://www.anditec.pt>



E-Blocks Matemática

O E-Blocks Matemática tem como principal intuito o desenvolvimento de habilidades necessárias para a aquisição dos conceitos básicos da Matemática, encontra-se dividido em onze áreas diferentes e trabalha com os quatro principais blocos de conteúdos: números e operações; espaço e forma; grandezas e medidas e processamento da informação, baseando-se num currículo aceite internacionalmente.

Este software permite a configuração de atividades de avaliação e, durante todo o trabalho, é feito um rastreio com a apresentação das estatísticas do percurso realizado pelo utilizador.

Comercialização: Endu - Energias Educativas - Conjunto Habitacional do Amparo, Bloco F, Fração DM, São Martinho - 9000-276 Funchal . Tel./Fax: 291 603 174 - E-mail: geral@endu.pt

Programa de Promoção Cognitiva - Actividades de Treino Cognitivo na Adolescência

Autores: Leandro Almeida, Maria de Fátima Morais & Vera Ramalho

Coleção: Psicologia da Educação

Editora: Psiquilíbrios Edições

Ano: 2009

Professores e psicólogos têm encontrado neste programa uma oportunidade sistemática e intencional para treinar processos e estratégias cognitivas em adolescentes ao nível de três etapas na resolução de problemas, isto é, a codificação da informação, o seu relacionamento e a produção de respostas. Neste manual, as sessões do programa são fundamentadas e apresentadas nas suas metas e instruções específicas. O Programa de Promoção Cognitiva é ainda composto por um caderno de atividades, com todos os materiais envolvidos na aplicação, o qual deve ser utilizado individualmente por cada adolescente.



SuperTmatik - Quiz Dislexia-Disortografia

Autora: Eudactica

Coleção: SuperTmatik

Editora: Eudactica

Ano: 2010

SuperTmatik - Quiz Dislexia-Disortografia estimula a aptidão intelectual através da exercitação da memória, percepção e capacidade de concentração, estando especialmente indicado para a reeducação de crianças com disfunções ao nível da dislexia e disortografia (vocabulário, compreensão, consciência dos sons, raciocínio lógico, etc). Cada jogo inclui 54 cartas (378 perguntas e respetivas respostas, dispostas por quatro graus de dificuldade). Este jogo didático é um excelente recurso para trabalhar com alunos na área das necessidades educativas especiais, podendo ser utilizado até ao máximo de 4 jogadores, com idade igual ou superior a 8 anos.



Crianças com Síndromes Simultâneas

Autor: Martin Kutscher

Editora: Porto Editora

Ano: 2011

Este é um guia conciso, completo e cientificamente atualizado que apresenta informações fundamentais sobre as (muitas vezes coexistentes) desordens neurocomportamentais que ocorrem nas crianças, desde a desordem por défice de atenção/hiperatividade, a perturbação obsessivo-compulsiva e a doença bipolar, às perturbações do espectro do autismo, dificuldades de aprendizagem não verbais, problemas de integração sensorial e disfunção executiva.

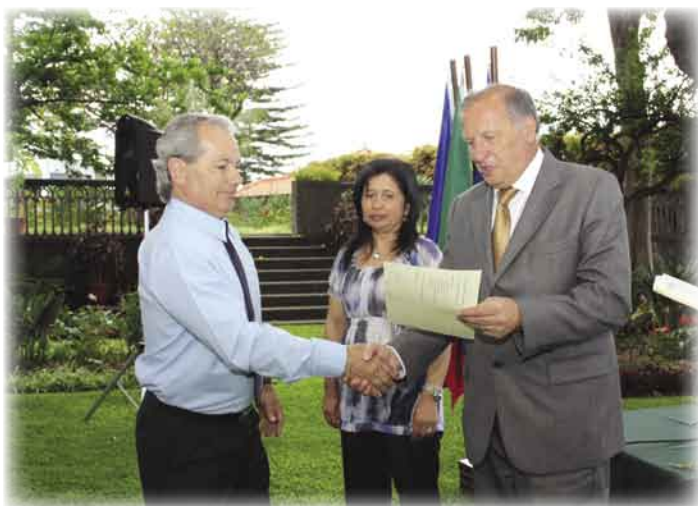
Para todos estes casos, o autor fornece informações sobre causas, sintomas e diversas intervenções e estratégias comportamentais.

Com uma abordagem abrangente, este livro é um auxiliar imprescindível para pais, professores e profissionais que lidam com crianças com necessidades especiais.



Certificação de Motoristas da SREC

Revista *Diversidades*



Teve lugar, no dia 27 de junho, nos jardins da Quinta Olinda, a entrega dos certificados do Curso de Formação Profissional Nível III de Motoristas de Transporte Coletivo de Crianças, frequentado por motoristas da Secretaria Regional de Educação e Cultura.

Esta cerimónia contou com a presença do Secretário Regional de Educação e Cultura, da Diretora Regional de Educação Especial e Reabilitação, da Chefe da Divisão de Gestão Financeira e Patrimonial e de vários profissionais desta Direção Regional, que se reuniram para prestar reconhecimento ao esforço e determinação dos 31 trabalhadores que finalizaram com sucesso o referido curso.

Cães Terapêuticos na Quinta do Leme

Ana Lúcia Freitas - Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Motora e Visual
Ricardo Jesus - Grupo de Ensino e Obediência Canina da Madeira

No passado dia 24 de junho, as crianças e jovens do Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Motora e Visual tiveram a oportunidade de ver e interagir afetuosamente com o Aramis, um cão Pastor Belga Malinois, que demonstrou as suas habilidades, comandado pelo seu dono Solano Spínola, do Grupo de Ensino e Obediência Canina da Madeira.

Um dos animais mais utilizados em Intervenções Assistidas por Animais é o cão, cuja presença é um estímulo multissensorial que tem como objetivos:

- diminuir a perceção da dor e ansiedade;
- obter um sorriso, um movimento, entre outros;
- permitir a estimulação mental, emocional e física;
- adquirir sentimentos de conforto e bem-estar;
- promover o contacto físico e a troca de afetos;
- oferecer momentos de pura diversão e brincadeira;
- desenvolver a estruturação temporal e o equilíbrio psico-emocional;
- desenvolver e fortalecer funções psicomotoras;
- introduzir e reforçar aprendizagens pedagógicas;
- estimular a capacidade de atenção e concentração;
- fomentar a autoconfiança, a autoestima e as relações in-

terpessoais.

Os estudos comprovam que a excitação positiva motivada pela presença do animal favorece a expressão de emoções e propicia momentos inesquecíveis.

Desde as mais introvertidas, tímidas e comprometidas, todas tiveram a oportunidade de sentir a pata quente e peluda deste novo amigo. Foi uma tarde bem passada neste convívio terapêutico!



Entrega de Diplomas de Competências Básicas em Tecnologias de Informação

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



A Divisão de Acessibilidade e Adaptação das Tecnologias de Informação e Comunicação (DAATIC), em parceria com o Serviço Técnico de Integração e Formação Profissional e Emprego Protegido de Deficientes, organizou uma ação de formação em informática para o Centro de Novas Oportunidades (CNO) Inclusivo, designada por “Tecnologias de Informação e Comunicação”.

A ação de formação, que teve como participantes 10 candidatos ao CNO Inclusivo (B2 e B3), decorreu entre fevereiro e junho de 2011 e incidiu na dinamiza-

ção dos seguintes módulos: Introdução à Informática, Internet e Correio Eletrónico, *Microsoft Word*, *Microsoft PowerPoint* e *Microsoft Excel*, pelos formadores da DAATIC, num total de 60 horas.

No final da ação, alguns formandos realizaram o exame para a obtenção do Diploma de Competências Básicas em Tecnologias de Informação, supervisionado por um colaborador da DAATIC, credenciado pela Direção de Serviços de Tecnologias Educativas. “Este diploma é um instrumento de combate à infoexclusão, de reforço da cidadania e de promoção da coesão social no contexto da Sociedade da Informação”. Qualquer “cidadão” pode solicitar o reconhecimento das suas competências básicas em tecnologias da informação, mediante a obtenção do Diploma de Competências Básicas em Tecnologias da Informação, criado pelo Decreto-Lei n.º 140/2001, de 24 de abril.

No dia 14 de julho, a par do certificado de participação na ação de formação, os formandos receberam também o Diploma de Competências Básicas em Tecnologias de Informação, o que realça o empenho e determinação dos formandos com necessidades especiais, que finalizaram com sucesso esta ação.

Concerto Inclusivo

Ester Vieira - Núcleo de Inclusão pela Arte

O 2.º Concerto Inclusivo de 2011 decorreu no dia 22 de junho, no Solar do Ribeirinho, em Machico, integrada nas comemorações do Município da Cultura.

Esta edição contou com a especial participação da Orquestra Juvenil, do *Trio Essências* e do Centro de Atividades Ocupacionais de Machico, da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Machico e do Coro Infantil da Casa do Povo de Gaula. Neste evento estiveram presentes 160 pessoas, assinalando um verdadeiro momento de festa!



Expressões da Arte

Dina Aveiro - Centro de Atividades Ocupacionais de S. Pedro



De 27 a 30 de junho, o Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) de S. Pedro, do Serviço Técnico de Atividades Ocupacionais (STAO), organizou no *Dolce Vita Funchal*, a III Edição da EXPO STAO, subordinada ao tema “As expressões da arte”.

Este evento teve como objetivo sensibilizar a comunidade, através da divulgação do trabalho realizado com os jovens com necessidades especiais, integrados nos CAO's. Durante 4 dias, foi possível visitar uma

exposição de telas e de produtos realizados pelos jovens, assistindo-se, simultaneamente, a momentos de criatividade, animação e de grande emoção, mediante diferentes exposições, que envolveram os utentes dos CAO's: dança, teatro, música, desporto, pintura, fotografia e moda.

Esta iniciativa contou com a participação dos profissionais do STAO e do Núcleo de Atividade Motora Adaptada, bem como de diversas entidades, que se aliaram a este projeto: a Escola Profissional Atlântico, o escritor Francisco Fernandes, a modelo e ex-Miss Portugal, Marina Rodrigues, a dupla de fotógrafos DDiarte, o artista plástico Luís Filipe, a *Fitness Team*, o grupo *Conversas de Café*, o Projeto *Dançando com a Diferença*/CAO's Machico e S. Pedro, a loja Cortefiel, a Escola Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, o Clube Naval do Funchal e a agência de modelos *Modage*.

Tratou-se, indubitavelmente, de um projeto que envolveu a comunidade e que valorizou a população com necessidades especiais.

STEDI arrecada 1.º lugar

João Cabral & Paula Faria - Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Intelectual

No passado dia 30 de maio, o Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Intelectual (STEDI), representado pelos alunos Fabiana Silva e Nuno Alves, viu reconhecido o seu trabalho, com a obtenção do 1.º prémio no concurso “Energias Sustentáveis”, promovido no âmbito do projeto EEQAI-Escolas - *Ação Técnica e Didática para a Eficiência Energética e a Qualidade do Ar Interior nas Escolas da Região Autónoma da Madeira*.

Com a orientação e colaboração dos professores de Educação Visual e Tecnológica, um grupo de alunos construiu uma pequena casa, tendo por base a reutilização de materiais e a energia solar como fonte de iluminação. Durante a apresentação do trabalho, que se realizou no Madeira Tecnopolo, os alunos tiveram de explicar ao júri que material foi usado, de que forma tinha sido feita a construção e a que tipo de energia recorria.

A obtenção deste galardão deixou satisfeitos todos os alunos e colaboradores do STEDI!



Protocolo SREC - Cáritas *Intervenção Solidária*

A Equipa da Divisão de Apoio e Reabilitação Social



Face à atual conjuntura económica do país e à emergência de casos sociais nos agregados familiares em geral, agravado nos núcleos familiares em que se inserem pessoas com necessidades especiais, a Secretaria Regional de Educação e Cultura, através da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER), estabeleceu um protocolo de cooperação com a Cáritas Diocesana do Funchal, designado *Programa de Intervenção Solidária (PIS)*.

O objetivo geral deste programa é apoiar agregados com dificuldades económicas acrescidas, resultantes de algum tipo de exclusão social, designadamente desemprego, doença prolongada, entre outros, mediante a atribuição de um cabaz com bens de primeira necessidade e de higiene. Mensalmente, serão atribuídos géneros alimentícios, produtos de higiene e de bem-estar, roupas e calçado a famílias carenciadas que tenham no seu agregado familiar crianças, jovens ou adultos com deficiência ou outras necessidades especiais, apoiados pela DREER.

Em última instância, pretende-se minimizar os problemas de carência das famílias selecionadas, bem como aumentar a celeridade de resposta, em termos da prestação de apoio ao nível de bens essenciais.

A população-alvo deste programa será composta

por 30 agregados familiares, identificados nos diferentes concelhos da Região Autónoma da Madeira, com comprovada situação de carência económica. A sinalização/estudo foi realizada pelos técnicos da área social que se encontram a exercer funções nos diversos serviços afetos à DREER, de âmbito concelhio, e o acompanhamento e a avaliação social, por sua vez, serão realizados pelos mesmos, em parceria com um técnico da Cáritas.

A assinatura do protocolo teve lugar no passado dia 28 de julho, na Cáritas Diocesana do Funchal, e contou com a presença do Bispo da Diocese do Funchal, do Cónego José Fiel de Sousa, do Presidente da Cáritas Diocesana do Funchal, do Secretário Regional de Educação e Cultura, da Diretora Regional de Educação Especial e Reabilitação, do Diretor de Serviços de Reabilitação Psicossocial e Profissional de Deficientes, da Chefe da Divisão de Apoio Social e Reabilitação, entre outras individualidades que acompanharam, com entusiasmo e envolvimento, mais este passo no sentido da promoção da igualdade.



Relativamente à duração do projeto, este desenvolver-se-á durante um ano, renovável consoante a pertinência da sua continuidade.

Atribuição do Galardão “Bandeira Verde”

Fátima Alves - Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Intelectual
Fátima Aveiro - Serviço Técnico de Integração e Formação Profissional e Emprego Protegido
Filipe Gomes - Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Motora e Visual



Os serviços da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) sediados na Quinta do Leme foram premiados, em julho de 2011, com o eco galardão - Bandeira Verde do Programa Eco-Escolas, pelo empenho e dedicação demonstrados ao longo do ano letivo 2010/2011 em torno das causas ambientais e dos problemas ecológicos que afetam o planeta, em termos da sua sustentabilidade.

Este é um projeto internacional promovido pela organização europeia não governamental, Fundação para a Educação Ambiental e apoiado pela Comissão Europeia, que pretende estimular e reconhecer as escolas empenhadas em melhorar o seu desempenho ambiental, fazer uma gestão ecológica do espaço escolar e sensibilizar a comunidade para a adoção de

comportamentos de proteção do meio ambiente. Em Portugal, o programa é coordenado pela Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE).

Dada a importância e objetivos deste programa, os serviços da DREER sediados na Quinta do Leme - Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Intelectual, Serviço Técnico de Integração e Formação Profissional e Emprego Protegido de Deficientes, Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Motora e Visual, Centro de Atividades Ocupacionais de Santo António, Núcleo de Lares e Residências Apoiadas e Núcleo de Inclusão pela Arte - formalizaram a sua inscrição no programa e apresentaram a sua candidatura ao Galardão Eco-Escolas. A concretização de um plano de ação uniu alunos, pais, profissionais e parceiros locais, num esforço comum e implicou a realização de ações diversificadas, tais como: sessões de divulgação; ações de sensibilização; atividades curriculares; visitas de estudo; utilização de material reciclado; elaboração de sinalética; colocação de um ecoponto central; exposições e concursos; conferências; composição de uma ecomúsica; dramatizações; atividades de observação e monitorização de consumos de água e energia; dinamização de um ecopainel, entre outras.

Esta experiência partilhada constituiu mais um desafio no caminho que é a pegada ecológica e em que todos nós poderemos contribuir com o exercício da cidadania.

Canção “Eu Sou Eco-Cidadão”

Letra - Ester Vieira | Composição e interpretação - Bruno Monterroso e Noélia Fernandes

Refrão:

Eu sou ECO
Eu sou ECO
Eu sou ECO-CIDADÃO
Todo o lixo eu separo
Pela minha própria mão
Os vidros vão para o verde
O azul é papelaria
Embalagens no amarelo
E as pilhas na pilheira.

P'ra salvares o planeta
Nem sequer cuspas pró chão
É contigo e toda a gente
Que acaba a poluição.

Apaga as luzes em casa
Se o sol quiser entrar
Desliga os teus aparelhos
Para a energia poupar.

Rapidinho toma banho
P'ra menos água gastar
E se os dentes escovares
A torneira vais fechar.

E sempre que fores ao mar
Tem o máximo cuidado
Põe o lixo nos latões
Deixa-o limpo e asseado.





Atividades de verão 2011

Ana Lúcia Freitas - Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Motora e Visual

Paula Pita - Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Intelectual

Vanda Oliveira - Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Auditiva /

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Prof. Eleutério de Aguiar

As melhores recordações que fazem parte da rotina dos longos dias de verão são aquelas onde, com os nossos amigos, com os nossos vizinhos ou com os nossos pais, construímos algo de novo, entretemo-nos com a água e na água, em casa ou na praia, trepamos árvores, jogamos à bola ou às escondidas, brincamos ao faz de conta, fazemos bolas de sabão...

Foi nesta dinâmica de festa e brincadeira que os Serviços Técnicos de Educação para a Deficiência Intelectual (STEDI), Motora e Visual (STEDMV) e Auditiva (STEDA), proporcionaram, no passado mês de julho, aos seus alunos experiências lúdicas, culturais, desportivas e recreativas enquadradas em diferentes programas de atividades de verão, dependentes das especificidades de cada um destes serviços.

As "Férias Ativas" do STEDI passaram por um leque de vivências no interior e exterior do serviço. Dentro da instituição realizaram-se atividades desportivas (karaté, esgrima, ténis de mesa, circuitos de habilidades motoras, dança) e recreativas (insufláveis, dramatizações, oficina de culinária, workshop sensorial, informática, atividades musicais e momentos de relaxação). No exterior da instituição incluíram-se, entre outros, o passeio no *yellow bus*, as visitas de estudo, as idas à praia e as colónias de férias, etc., que proporcionaram momentos de bem-estar e alegria.

Com um programa vasto e diversificado, o STEDMV propiciou atividades de mar (canoagem, natação, passeio de bote de borracha), no ginásio (tardes de movimento), em jardins (passeios), viagem de teleférico, teatro de fantoches, pinturas coletivas, karaoke e atividades musicais, entre outras, perante as quais os alunos reagiram com muito agrado e satisfação, num ambiente descontraído e divertido.

As crianças/jovens surdas e ouvintes do STEDA/Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Prof. Eleutério de Aguiar puderam desfrutar de visitas de estudo, ida à discoteca e ao cinema, passeio de autocarro descapotável, idas à praia, prática de jet ski,

canoagem e bowling e, ainda, de estonteantes saltos em insufláveis e passeios em carrinhos de pedais. Nas instalações deste serviço usufruíram de ateliers de pintura, de esgrima, de karaté e de informática. Dedicaram, também, parte do seu tempo à construção de brinquedos com materiais reciclados, que foi concluído com uma exposição no ginásio da escola. Para festejar o culminar de todas estas vivências, os alunos partilharam uma tarde diferente, na III edição dos jogos de água, com os seus pais/encarregados de educação e com os técnicos que os acompanharam durante todo o mês.



A realização destas iniciativas só foi possível graças à colaboração de várias instituições públicas e privadas que facultaram entradas e/ou facilitaram o acesso dos nossos alunos a várias instalações, bem como ao apoio monetário dos encarregados de educação.

Estas atividades foram sentidas, mais uma vez, com êxtase, riso e gargalhada de pequenos e graúdos e fizeram com que todos fossem para férias conscientes que os momentos de felicidade e alegria vividos nestes dias derivaram do total envolvimento em brincadeiras e experiências, sempre num ambiente de amizade e companheirismo, onde a sua participação ativa conduziu a aprendizagens significativas para a sua formação pessoal e social.

Atividades de verão TIC para alunos com NEE

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

Pelo quinto ano consecutivo, a equipa da Divisão de Acessibilidade e Adaptação das Tecnologias de Informação e Comunicação (DAATIC) organizou atividades de verão na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

No mês de julho, as atividades destinaram-se a 42 alunos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico com necessidades educativas especiais (NEE). Esta iniciativa teve como objetivos proporcionar aos alunos com dificuldades motoras e/ou de interação social uma experiência lúdico-educativa, bem como uma interação gratificante entre pares e reavaliar e otimizar o desempenho dos alunos utilizadores de software e periféricos adaptados.

As atividades foram desenvolvidas com recurso a uma mesa *e-blocks* - que facilita, entre outros aspetos, a produção escrita dos alunos com problemas de coordenação manual, assim como a interação entre alunos com e sem dificuldades nesta área - a aplicações multimédia e à biblioteca de livros digitais.

Após um interregno de dois anos, a equipa da DAATIC voltou a participar nas atividades de verão dos Serviços Técnicos de Educação, com a organização de workshops de estimulação sensorial para alunos com deficiência intelectual ou multideficiência do Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Intelectual e do Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Motora e Visual.

Em setembro, as atividades continuaram no Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Auditiva/Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Prof. Eleutério de Aguiar, com uma ação sobre *Iniciação à Informática: hardware, Internet e correio eletrónico* e *Microsoft Excel* para alunos do currículo funcional, que transitaram para a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros.

Ainda no início do mês, realizaram-se atividades para alunos dos 2.º e 3.º ciclos com dificuldades motoras, dificuldades de aprendizagem e/ou de interação social, com o intuito de promover a leitura autónoma e conhecer os diferentes suportes e formatos disponíveis na Biblioteca Pública Regional, para acesso à informação escrita.

No cômputo total, participaram nestas atividades 71 alunos com NEE da educação pré-escolar e ensino básico e 13 alunos com NEE da educação especial.

As atividades foram realizadas com o apoio da empresa *Endu - Energias Educativas* e da Biblioteca Pública Regional da Madeira.



O Cavaleiro da Armadura Enferrujada

Ester Vieira - Núcleo de Inclusão pela Arte



O Grupo de Mímica e Teatro *Oficina Versus*, do Núcleo de Inclusão pela Arte, levou à cena mais uma peça de Teatro Inclusivo “O Cavaleiro da Armadura Enferrujada”, de Robert Fisher, com encenação de Duarte Rodrigues.

O espetáculo, para maiores de 6 anos, estreou a 8 de junho, no Cine Teatro Santo António, com reposições a 25 e 26 de junho, no Centro Cultural John dos Passos e a 2 e 3 de julho, no Centro Cívico do Estreito de Câmara de Lobos.

O elenco reuniu 24 atores com e sem necessidades especiais, incluindo 13 elementos do Grupo de Iniciação ao Teatro, dos Centros de Atividades Ocupacionais de S. Pedro, Santo António, Câmara de Lobos, Ponta do Sol, S. Vicente e Machico. Num trabalho conjunto desenvolvido ao longo de três meses, comunicaram a mais de 600 pessoas uma mensagem atual e provocatória: «todos nós, em algum momento da nossa vida, nos sentimos nostálgica e irremediavelmente prisioneiros numa “gaiola dourada”, qual carapaça a isolar-nos de nós mesmos, dos outros e do mundo. Numa armadura, a distanciar-nos da nossa liberdade de escolha e daquilo que somos realmente...».

Sobredotação em Debate

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

Nos dias 23 e 24 de setembro realizou-se, no Hotel *Four Views Monumental*, o Seminário *Sobredotação: Perspetivas, Percursos e Desafios*, organizado pela Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER), em parceria com a CRIAMAR. Neste evento, que surge na sequência do trabalho desenvolvido pela DREER na sensibilização, formação e intervenção da comunidade educativa, foram debatidas questões de fundo na área da sobredotação, dos talentos e da excelência, por alguns dos mais reputados especialistas nacionais e regionais, das Universidades do Minho, de Coimbra, de Lisboa e da Madeira. A sessão de abertura contou com a presença do Secretário Regional de Educação e Cultura, da Diretora Regional de Educação Especial e Reabilitação e do Presidente da CRIAMAR. De referir que, no âmbito do evento, foi inaugurada a exposição *Espaço para Criar*, uma mostra de trabalhos (telas e esculturas) realizados em

atividades de enriquecimento por alunos talentosos na área das artes plásticas (parceria entre a Divisão de Investigação em Educação Especial, Reabilitação e Sobredotação e a Escola da APEL), sob a orientação do docente Luís Paixão.



IX CONGRESSO NACIONAL INTERVENÇÃO PRECOCE

"FAMÍLIA: Principal Mediadora da Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança"

2 e 3 de DEZEMBRO | 2011

Centro de Congressos da Madeira | Funchal



Parcerias

Apoio

