Janeiro, Fevereiro e Março de 2006
Periodicidade Trimestral
Ano 3 - Nº 11
ISSN 1646-1819

# DIVERSIDADES

## Paradigmas da Diferença:

## Pensar...

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

# Índice


3 Editorial

4 Integração Laboral e Qualidade de Vida

7 Comentários

11 Resumo dos Posters

**Práticas e Recursos: Princípios essenciais da Diferenciação**

19 O Ensino de Alunos Problemáticos

21 Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura

31 Necessidades Educativas Especiais e Tecnologias de Informação e Comunicação

37 TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

38 Formação

39 Livros Recomendados


# Ficha Técnica


DIRECTORA – Cecília Berta Fernandes Pereira
REDACÇÃO – Serviços da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação
REVISÃO – Direcção de Serviços de Formação e Adaptações Tecnológicas
MORADA – Rua D. João nº 57
9054 – 510 Funchal
Telefone: 291 705 860
Fax: 291 705870
EMAIL – revistadiversidades@madeira-edu.pt
GRAFISMO E PAGINAÇÃO – Direcção de Serviços de Formação e Adaptações Tecnológicas
ISSN – 1646-1819
IMPRESSÃO – O Liberal
FOTOS – Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação

*Cecília Pereira*
Directora Regional de Educação
Especial e Reabilitação

Continuamos a nossa reflexão sobre o II Encontro Regional de Educação Especial.

Aqui o enfoque situa-se privilegiadamente na *Transição da Escola para o Emprego e Qualidade de Vida*, assim como, nas *Práticas e Recursos* que conduzem à *Diferenciação Pedagógica*.

Quando falamos em *Transição para a Vida Adulta*, referimo-nos ao tempo/espaço que se inicia já na Escola, objectivado no criar de condições/experiências e aprendizagens conducentes a parâmetros de qualidade na Educação, na Formação Profissional e, posteriormente, na Vida Laboral.

A Qualidade de Vida Laboral implica o grau de satisfação individual nas tarefas, relações e deveres no local de trabalho.

O acesso ao trabalho é condição de Qualidade de Vida enquanto via para o Bem-estar e realização pessoal e social.

Quando falamos em *Práticas e Recursos: Princípios essenciais da Diferenciação*, e considerando as pessoas com NEE, queremos salientar a pedagogia diferenciada, as adaptações curriculares e os meios tecnológicos entendidos como ajudas técnicas facilitadoras da aprendizagem.

Convido-vos pois, a uma leitura reflexiva das páginas que se seguem. Desejo que ela promova mudanças nas práticas e consequentemente, o sucesso de todos os alunos.

Parar... Pensar... e... Mudar!

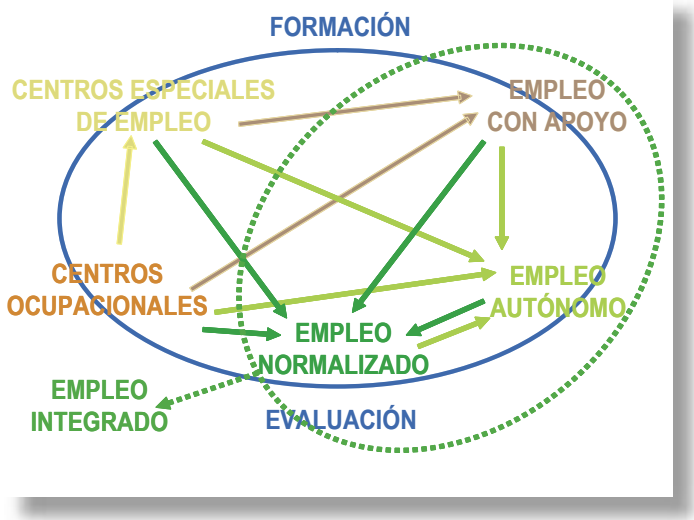
# Integração Laboral e Qualidade de Vida

**Empleo y Discapacidad**

Rehabilitación profesional basada en el trabajo - objetivo y el núcleo de las actividades de atención a PcD en la vida adulta.

Los datos reflejan amplia distancia entre PcD y PsinD.

DOBLE TASA DE INACTIVIDAD Y DE PARO




**Riesgos Reales del Empleo Segregado: Lo que nos dice la Experiencia Española (J.J.L.):**

- Que los CEE se alejen o no alcancen la planificación individual integral (calidad de vida; personal y social) de la persona.

- "Lo que precise la persona fuera del centro es obligación de otras instancias, no de la empresa".

**Riesgos del Empleo Segregado**

- Que se mantenga intencionalmente a trabajadores fuera de entornos más inclusivos por ser los más productivos.
- Que se mantenga a las personas cobrando deporvida el salario mínimo interprofesional.
- Que se mantenga a las personas sin derecho a complementos de antigüedad.
- Que se utilice el discurso de la integración y de la normalización enmascarando situaciones de segregación.
- Que no haya un apoyo efectivo para que los trabajadores con discapacidad puedan ejercer los derechos laborales y se produzca un intencionado desequilibrio entre empresa y trabajador.
- Que sean habituales las agresiones verbales, las broncas repetidas, las amenazas…
- Que se produzcan castigos como son las retenciones salariales.
- Que se produzcan situaciones de explotación.

Desde una perspectiva de autodeterminación y desde la ética familiar: "¿de qué sirve trabajar si no puedo disponer de mi salario?".

**Evolución de los Principios de Atención**

- Empleo protegido (E E).
- Normalización-Integración.
- Inclusión-Apoyos.
- Autodeterminación.
- Calidad de vida.

**Calidad de Vida**

- Concepto clave hoy. Potencial transformador e innovador. Proceso iniciado.
- Visión holística de la persona: multidimensional.
- Percepción de la propia PERSONA.

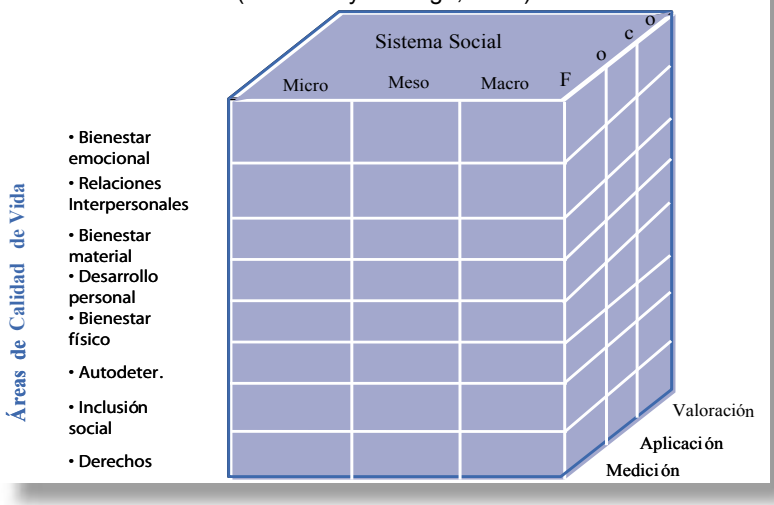
- Guía para evaluar necesidades y diseñar programas individuales.
- Permite integrar otros principios y fragmentación de la investigación.
- Sirve para unificar lenguaje y colaboración.

R. Schalock y M.A. Verdugo 2003. Alianza.

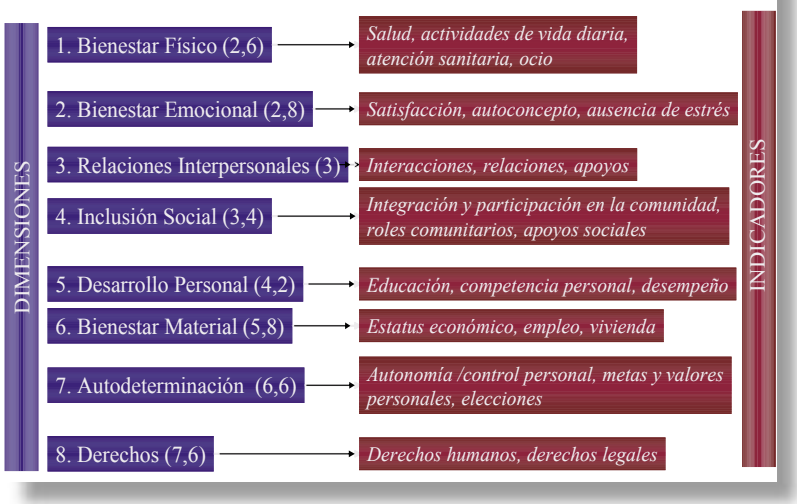
**Dimensiones de Calidad de Vida**

- Bienestar Material.
- Desarrollo Personal.
- Bienestar Físico.
- Bienestar Emocional.
- Relaciones Interpersonales.
- Autodeterminación.
- Inclusión Social.
- Derechos.

**Modelo Heurístico: Medición, Aplicación y Valoración de la Calidad de Vida**
(Schalock y Verdugo, 2002)




**Dimensiones y Indicadores Principales de la Calidad de Vida**




**Calidad de Vida Laboral**

Se refiere al grado de satisfacción de un individuo con su rol, relaciones, y deberes en el lugar de trabajo. Esta satisfacción está basada en una variedad de factores que afectan al individuo incluyendo, aunque no exclusivamente, variables de personalidad, expectativas familiares, normas culturales sociales, cultura del lugar de trabajo, y facetas concretas del trabajo dentro del lugar donde las tareas son realizadas.

(Kiernan y Marrone, 1997)

**Variables de CVL** (Kiernan y Schalock, 1997)

- Remuneración justa y adecuada.
- Condiciones de trabajo seguras y saludables:
  - ✔ Horario razonable.
  - ✔ Mínimo riesgo de enfermedad.
- Oportunidad de utilizar y desarrollar capacidades:
  - ✔ Autonomía y autocontrol en el trabajo.
  - ✔ Habilidades.
  - ✔ Conocimiento sobre el resultado de las actividades laborales.
  - ✔ Conocimiento sobre la totalidad de la tarea y su significado.
  - ✔ Implicación en el proceso de planificación.
- Oportunidades de crecimiento y seguridad:
  - ✔ Desarrollo de las propias capacidades.
  - ✔ Posibilidad de utilizar las habilidades en el futuro.
  - ✔ Posibilidad de ascenso.
  - ✔ Estabilidad laboral o del nivel de ingresos.
- Integración social en el entorno laboral:
  - ✔ Ausencia de prejuicios.
  - ✔ Igualdad de oportunidades.
  - ✔ Tasa de movilidad en el trabajo.
  - ✔ Apoyo del grupo de trabajo.
  - ✔ Sentido de pertenencia a la comunidad laboral.
  - ✔ Apertura interpersonal.
- Derechos en el entorno laboral:
  - ✔ Privacidad.
  - ✔ Libertad de expresión.
  - ✔ Igualdad.
  - ✔ Derechos legales.
- Trabajo y vida:

- ✔ Papel equilibrado del trabajo.

- Relevancia social de la vida laboral:
  - ✔ Responsabilidad social.

No desarrollar ambientes/servicios especialmente diseñados para el individuo con discapacidad.

Acercar los apoyos donde las personas viven a su medio natural.

**Buenas prácticas e indicadores**

| Buenas Prácticas | Indicadores |
|---|---|
| **Con trabajador y familia** | |
| - Clarificación de intereses y capacidades<br>- Planificación amplia<br>- Elección por el consumidor<br>- Implicación de la familia<br>- Apoyos individualizados<br>- Entrenamiento individualizado<br>- Desarrollo de carrera | - Incremento de los sueldos (cuantía)<br>- Aumento de las habilidades del trabajador (número y variedad)<br>- Incremento de oportunidades de trabajo (número de ofertas al trabajador)<br>- Aumento de las oportunidades de interacción (número de interacciones)<br>- Aumento del compromiso de la familia (número de acciones participadas)<br>- Aumento de la competencia personal (independencia progresiva) |
| **Con los empresarios** | |
| - Asociaciones con los empleadores para conseguir objetivos comunes<br>- Desarrollo de empleo y marketing de venta de los servicios<br>- Utilizar recursos presentes en la empresa<br>- Desarrollo de más empleos con roles positivos | - Aumento de la variedad de negocios de la comunidad con presencia de empleo con apoyo (número)<br>- Aumento de la implicación del empresario (número de contactos, iniciativas conjuntas, resultados)<br>- Aumento de la implicación de los compañeros (tiempo, número de tareas)<br>- Aumento del apoyo del mundo laboral teniéndoles en cuenta (mejoras de diseño de puestos, de selecciones) |
| **Con la organización** | |
| - Declaración de objetivos que evoluciona<br>- Desarrollo de equipos<br>- Obtención de datos para evaluar y mejorar<br>- Roles profesionales dinámicos<br>- Priorizar los servicios en la comunidad<br>- Tener claro quién es el consumidor | - Inversión en servicios en la comunidad (presencia de mayor número de servicios integrados en la comunidad dentro de la organización)<br>- Aumento del desarrollo de grupos de trabajo (numero de grupos y de trabajadores implicados dentro de la organización) |
| **Generales** | |
| - Financiación de servicios en la comunidad<br>- Políticas activas de empleo<br>- Implicación de agentes de la comunidad<br>- Escuela como primer recurso de acceso al empleo<br>- Comunidad como un todo, visión ecológica | - Aumento de las oportunidades a las discapacidades mas severas (número de trabajadores a los que se proporciona servicio)<br>- Mejora de los apoyos (número, calidad, variedad, utilización de apoyos naturales) |

## Palabras Finales

Mejor trabajar que tener un comportamiento pasivo y dependiente.

Mejor una actividad remunerada que el trabajo gratuito.

Mejor cobrar mas salario que menos.

Mejor un empleo integrado en la comunidad que segregado.

Mejor un buen ambiente laboral que un mal ambiente: en las relaciones interpersonales, en la seguridad, con más contacto con diferentes personas con y sin discapacidad, con buen trato humano, con servicios complementarios a los laborales, con adaptaciones específicas del puesto de trabajo, etc.

Mejor apoyos naturales que solamente especializados.

**Referências Bibliográficas**

http://inico.usal.es/

http://sid.usal.es

**Miguel Verdugo** - *Professor Doutor da Universidad de Salamanca.*

# Comentários

## Michel Renaud

A qualidade de vida é um termo muito debatido actualmente, pelo que gostaria de comentar esta temática com três exemplos com os quais me defrontei ao longo da minha vida

O primeiro refere-se a uma pessoa francesa portadora de deficiência, que conheci há volta de 40 anos. Nasceu com uma deficiência motora grave, caracterizada por uma malformação congénita dos membros inferiores e superiores. A sua vida foi difícil, tendo chegado a ser exibida no circo, por ser considerada, na altura, uma aberração. Ainda assim, conseguiu superar todas estas dificuldades, sendo uma pessoa notável ao ponto de escrever um livro intitulado *Nascida Assim*. Através desta obra, deu conferências baseadas na sua experiência de vida, incentivando e encorajando as pessoas com deficiência para o facto de que nunca se deve desistir na vida.

Do ponto de vista dos parâmetros estabelecidos pela Comissão Europeia para determinar a qualidade de vida, podemos dizer que esta pessoa não tinha qualquer qualidade de vida, vivendo numa total dependência. A qualidade de vida tem que ter critérios, mas os critérios qualitativos mais altos não se medem de modo quantitativo. Se a qualidade de vida se mede pela capacidade de independência física, não tinha nenhuma; se se mede pela capacidade de dar sentido à vida, então podemos dizer que tinha uma vida exímia.

O segundo trata-se de um deficiente mental profundo, irmão de um afilhado português, com 24 anos. Ele não vê, quase não ouve, apenas reconhece os pais pela voz e responde somente com alguns sinais, pouco susceptíveis de serem compreendidos. A sua vivência cinge-se ao seu quarto, o que o tornou uma pessoa isolada da sociedade. Contudo, os pais apresentam-no como o filho perfeito. Estes pais admiráveis perceberam, sem formação académica, que a qualidade de vida de uma pessoa é proporcionada por quem o rodeia.

O terceiro e último exemplo que quero reportar, é o de uma minha ex-aluna. A primeira vez que a vi fiquei surpreendido, pois à primeira vista pareceu-me ser uma criança. Posteriormente, verifiquei que era uma aluna. Foi ela que me chamou a atenção para a maneira mais adequada de interagir e falar com ela. Hoje em dia é uma pessoa totalmente autónoma e alcançou a sua independência dando aulas particulares.

Em relação à deficiência, esta pode ser mental ou física, salientando-se diferenças relacionadas com a idade do deficiente, jovem, adulto ou idoso. A deficiência motora é uma das que mais condiciona a possibilidade de trabalhar ou não. Para além desta, com o envelhecimento da população e com o aparecimento de certas doenças, como por exemplo, Alzheimer, a velhice é outra condicionante, logo podemos considerar a velhice como uma deficiência que chega a todos. Isto remete-nos para a questão da deficiência e a sua presença no trabalho, o que nos faz interrogar sobre o que é o ser humano, o que é a existência humana, o que é uma pessoa?

A existência tem que ter um padrão ideal em conformidade com o qual é preciso alcançar o progresso, atingir uma competência máxima. Neste contexto a sociedade está a praticar o “Eugenismo” (valorização de uma raça pura). Não podemos associar o eugenismo única e exclusivamente ao Nazismo, na medida em que o eugenismo transcende este último. Actualmente, o eugenismo verifica-se na discriminação das pessoas em função das suas capacidades naturais, e não das suas capacidades profissionais.

Neste sentido, o eugenismo é uma prática corrente da sociedade contemporânea. Assim, se considerarmos que uma pessoa é digna de ser pessoa quando ainda se observa alguns padrões de eugenismo, estamos perto da decadência da sociedade.

A presença entre nós de pessoas com deficiência, obriga-nos a ver melhor a nossa finitude, ou seja, consciencializa-nos para o facto de possuirmos capacidades e uma actuação limitadas. A sociedade actual e a concorrência profissional tentam não dar relevância à nossa finitude, na medida em que se preconiza que a ideia e o progresso são necessários e que é sempre possível ultrapassar as nossas limitações. Este ponto de vista não é o mais correcto. Na minha opinião, uma sociedade que não se preocupa com a integração dos deficientes no mundo do trabalho, porque não acredita na possível superação das suas incapacidades, pratica uma espécie de Eugenismo.

Integrar as pessoas com deficiência no mundo laboral não é um favor que a sociedade faz, é e deve ser considerado um direito destas pessoas. Esta integração tem os seus custos financeiros. A qualidade de vida não se mede com a articulação dos bens económicos, nem pelo potencial de dominação que exercemos sobre os outros. A qualidade de vida mede-se pelo sentido de vida. E o sentido de vida não é dado à partida.

Ainda relacionada com a questão do eugenismo, considero de extrema importância dar a conhecer a minha experiência no Conselho Nacional de Ética. Por exemplo, em 2004, quando se procurou um parecer sobre a fecundação *in vitro*, foi necessário analisar vários aspectos. Com este parecer estipulou-se que seria possível, mas não seria ético, fazer "bebé *à la carte*". Assistiu-se, deste modo, a uma nova forma de Eugenismo, visto que a sociedade não percebe que o respeito pela vida não se mede pelo padrão de qualidade de vida a partir de uma raça pura.

É esta mesma sociedade que instituiu que ninguém consegue viver só e que ninguém adquire por si próprio o seu estatuto de pessoa. Eu sou pessoa porque fui olhado como pessoa. É esta a dimensão ética da pessoa. Este olhar tem de ser o estímulo que a sociedade tem que lançar às pessoas portadoras de deficiência. Na ausência de um olhar ético sobre os outros, degradamos a nossa própria sociedade.

Como referiu Paul Ricoeur "é bom que tu vivas, é bom que tu existas". A meu ver, a origem da ética está contida nesta frase.

A ética advém sempre de uma situação, já que qualquer que seja a conjuntura, somos sempre levados a pensar o que é que vamos fazer, como é que devemos agir. Ora, quando nos deparamos com pessoas portadoras de deficiência, observamos duas reacções distintas: as pessoas que mostram indiferença, e outras, que vêem e sentem a interpelação ética, uma espécie de chamamento ético.

No caso da integração profissional, é como se as pessoas portadoras de deficiência interpelassem as empresas e solicitassem "ocupem-se de mim, não por favor, mas porque é o nosso direito mais profundo".

---

**Michel Renaud** - *Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.*

## Sidónio Fernandes

A razão mais evidente que me levou a aceitar falar sobre o tema da inserção profissional das pessoas com deficiência, é o facto de ser responsável pelo Serviço de Emprego.

A inclusão das pessoas portadoras de deficiência passa, na maioria dos casos, pela questão do emprego. A minha experiência do dia-a-dia, face à procura de emprego por parte de pessoas portadoras, ou não, de deficiência faz-me ter alguma noção do que se passa, sobretudo na Região, em relação a esta problemática.

No Instituto temos uma função que é inserir profissionalmente quem está desempregado, mas também temos a noção de que há pessoas mais difíceis de inserir profissionalmente. Começamos por ter dificuldade em inserir profissionalmente as pessoas que já estiveram empregadas e que, por qualquer motivo, perderam o emprego e já estão numa idade mais avançada. Temos nalguns casos alguma dificuldade de inserção de jovens à procura do primeiro emprego, mas temos sobretudo dificuldade de inserir aqueles que a sociedade, de alguma forma, exclui ou tenta excluir, e falo por exemplo, de ex-toxicodependentes, ex-reclusos e de pessoas portadoras de deficiência. São os três grupos de mais difícil inserção no mercado de trabalho.

Centrando-nos neste último grupo, onde é que começa a inserção de um jovem com alguma incapacidade no mercado de trabalho? Eu diria que começa no ambiente familiar quando ainda é quase uma criança. Aqueles que lidam com esta área, sabem que, muitas vezes, a dificuldade de uma inserção futura começa no ambiente familiar. Há uns anos atrás, famílias que tinham filhos com um determinado tipo de deficiência quase que os escondiam da sociedade, mantinham-nos em casa, tinham vergonha de assumir que tinham um filho com deficiência.

Conheço um caso de uma pessoa com deficiência que decidiu ir para a escola acabar o 10.º ano. No primeiro dia que foi a esta escola, numa das aulas, o professor apercebeu-se de que tinha na sala uma pessoa adulta. Eu acredito que o professor tivesse alguma dificuldade em como enquadrar isto. Mas a reacção do professor foi a menos esperada de todas, disse imediatamente: “Eu não sou professor da Educação Especial, tu não tens lugar nesta sala, não te posso aceitar aqui, não é este o teu lugar” e mandou o aluno sair. Este rapaz, a partir daí nunca mais fez nada. Tem havido imensas conversas, mas ele rejeita voltar ao sistema de ensino. Ele resolveu ir trabalhar e, se calhar, está mais feliz.

Isto é um exemplo que poucas excepções criaram, porque a ideia que eu tenho é que, felizmente, hoje em dia, a realidade já não é esta. Há muitos anos atrás, a lógica era uma pessoa com deficiência ser colocada numa escola especial e num emprego especial. Contudo, a lógica não é colocar as pessoas num sítio especialmente vocacionado para pessoas com deficiência. Hoje, a maior parte das pessoas com deficiência está nas escolas, junto com os outros colegas e é daí que nasce a preparação para a sua integração profissional no futuro. Tudo isto começa na família, passa pelos professores e termina na tal inserção profissional que pode ser numa empresa privada ou na Administração Pública. Embora a questão da integração na Administração Pública seja um pouco complicada, alguns saberão que existe legislação acerca das quotas que deve haver nos concursos para admissão na função pública. A verdade é que as quotas só se aplicam quando abre concurso suponho, para mais de dez pessoas, ou dez pessoas pelo menos, o que, com as limitações da admissão na função pública raramente abre concurso para esse número de vagas e portanto, as ditas quotas acabam por não se aplicar. É questão de pensarmos que a integração destas pessoas que se faz por decreto, às vezes, não funciona.

Na prática, o que é que são as dificuldades de inserção destas pessoas? Nós, na área de emprego, o que fazemos é a aproximação da oferta com a procura,

portanto, os empresários, os empregadores que procuram trabalhadores e nós que temos os desempregados por inserir, e que damos, naturalmente, maior prioridade às pessoas com dificuldade de inserção.

As reacções são normalmente de dois tipos, algumas que considero reacções reais, verdadeiras. Eu não posso pedir a uma empresa que funciona no quarto andar de um prédio sem elevador que admita uma pessoa que se desloca em cadeira de rodas. Naturalmente, que por muita vontade que tenha, há ali uma limitação que não consigo superar. As outras justificações são desculpas, as questões da produtividade, nalgum tipo de deficiência, a questão do aspecto, quando estão em contacto com o público, de como é que os colegas, o público, os clientes vão reagir.

Mas também tenho que fazer justiça. São muito poucos ou nenhuns, hoje em dia, e felizmente pelo trabalho de vocês, de formação, de mentalização das pessoas, de divulgação, são muito raros os empresários que arranjam estas desculpas. Eu conheço muitos deles que têm encontrado as soluções mais complicadas, à partida, para quem está de fora, para conseguir inserir pessoas com mais dificuldades. Alguns empregadores já perceberam que até, numa lógica meramente económica e empresarial, têm algumas vantagens.

Aqueles que têm uma oportunidade não querem desiludir o empregador e são os primeiros a se disponibilizar para trabalhar aos Sábados, fora de horas, etc. As empresas além de melhorarem a produtividade, ganham o respeito do cliente e a admiração dos funcionários. O absentismo é quase inexistente entre estas pessoas e na fidelidade à empresa, ultrapassam todos os outros. Finalmente, transmite para fora aquilo que se chama *marketing social*. As empresas que têm estas preocupações acabam por transmitir uma boa imagem e indirectamente melhorar os seus negócios.

A recompensa para a empresa pode ir muito além daquele simples consolo moral de que se praticou um acto socialmente útil e que não é por filantropia que ele emprega deficientes, é por pura vantagem competitiva.

No Instituto de Emprego não temos muitos meios para estimular os empregadores a admitir estas pessoas a não ser por uma questão de motivação, de conversa, de alertar para estas questões. Nos nossos programas de emprego que apoiam as empresas que criam postos de trabalho, tentamos estimular os empregadores para o facto dos apoios que eles têm para a criação de postos de trabalho serem francamente melhores e majorados no caso de admitirem pessoas com dificuldades especiais de inserção. Não digo que é isto que os motiva, mas é um prémio, digamos assim, para quem tem sensibilidade para esta temática.

O segundo motivo pelo qual eu também aceitei estar presente no Encontro foi, relembrando que na Sessão de Abertura, o Secretário da Educação, nos referenciou uma mãe que achava que se devia perceber a situação deste tipo de pessoas perguntando-nos: “E se eu tivesse um filho assim?”.

Eu tenho!

---

**Sidónio Fernandes** - *Presidente do Conselho de Administração do Instituto Regional de Emprego.*

# Resumo dos Posters

## Processos e conteúdos na avaliação cognitiva de crianças: estudo com a ECCOs 4/7

Leandro Almeida & Lurdes Brito (Universidade do Minho)

O estudo que aqui se apresenta procura comparar os resultados obtidos por crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos, em provas de avaliação cognitiva, de acordo com a idade e o género, e distinguindo processos cognitivos e conteúdos das provas utilizadas. O instrumento utilizado foi a ECCOs 4/7 (Escala de Avaliação Cognitiva para Crianças – 4 a 7 anos) que, pela sua estrutura, permite a avaliação diferenciada de 5 processos cognitivos (percepção, compreensão, memória, raciocínio e resolução de problemas) através de conteúdos verbais e linguísticos e de conteúdos não verbais e manipulativos. Os resultados apresentados vão no sentido de não se encontrarem diferenças significativas quanto ao género, quer no que respeita aos processos cognitivos implicados, quer no que respeita aos conteúdos das provas; quanto à idade, poderemos aceitar uma validade genética da Escala, tendo em conta que quer para os processos, quer para os conteúdos se encontram diferenças significativas.

## Desenvolver talentos e diferenciar os apoios educativos: ODISSEIA I-6

Arminda Moura, Berta Martins, Helena Cunha, Helena Teixeira, Isabel Costa, Isabel Machado, Fátima Mendes, Fernando Oliveira, Laura Viana, Lúcia Miranda, Maria do Carmo Silva, Paula Rocha, Rosa Amélia Fonseca, Rosa Fonseca, Teresa Ribas, Teresa Monteiro (Colégio de S. Gonçalo – Amarante) & Leandro Almeida (Universidade do Minho)

Neste poster daremos a conhecer uma proposta de desenvolvimento de talentos no 6º ano (2º Ciclo do Ensino Básico), a decorrer este ano lectivo no Colégio de S. Gonçalo em Amarante. É pouco usual nas nossas escolas encontrarmos referências concretas e consistentes relativas à organização de respostas educativas inseridas no currículo para todos os alunos sem excepção, ou seja, de forma a que sejam reconhecidas as diferenças individuais nos estudantes que servimos e, dando respostas a essas mesmas diferenças, quer estejamos na presença de alunos que são reconhecidos como revelando um maior potencial, quer aqueles que manifestam maiores dificuldades. Como acreditamos que a equidade não é produto de experiências de aprendizagem idênticas para todos os estudantes, mas antes produto de um largo espectro de experiências diferenciadas para cada estudante individualmente, avançámos com este projecto de construção e implementação do programa de enriquecimento escolar *"Odisseia I-6"* para alunos do 6º ano de escolaridade, aplicado pelos professores da área curricular não disciplinar, "Área de Projecto". Este projecto do 6º ano decorre de uma experiência que estes mesmos alunos tiveram já no 5º ano (programa *"Odisseia I-5"*), considerando as aquisições entretanto aí ocorridas e o *feedback* de alunos e professores no final dos trabalhos em 2004/05. Todo este projecto procura sensibilizar a escola e formar os professores para uma prática pedagógica diferenciadora em atenção às particularidades de cada aluno, numa lógica de construção e de implementação, na prática quotidiana, de uma escola inclusiva para todo o tipo de alunos. Por sua vez, entrevistas a professores e à direcção do colégio apontam o entusiasmo dos professores que se envolveram na implementação do programa e algumas mudanças nas suas práticas pedagógicas, e até do clima organizacional da própria escola.

## ODISSEIA I-5: Desenvolvimento de talentos no 5.º ano de escolaridade

Lúcia Miranda (E.B. 2, 3 D. Manuel Faria e Sousa, Felgueiras) & Leandro Almeida (Universidade do Minho)

Nesta comunicação damos a conhecer: (1) os objectivos, actividades e estratégias do programa *"Odisseia I-5"* enquanto medida integrada de desenvolvimento dos talentos infundida no currículo dos alunos; (2) alguns resultados e *feedback* recebido por parte dos alunos, professores e dirigentes da escola ao longo da implementação do programa, e; (3) alguns dos resultados, com vista à sua validação empírica. Esta experiência decorreu durante o ano lectivo 2004/2005 junto de todos os alunos do 5º ano de escolaridade de uma escola privada em Amarante, foi constituído, para efeitos de avaliação do impacto, um grupo de comparação constituído pela totalidade de alunos do 5º ano de uma outra escola privada da mesma região e algumas turmas de uma escola pública da mesma zona geográfica. Este programa procura sensibilizar a escola e formar os professores para uma prática pedagógica diferenciadora em atenção às particularidades de cada aluno, numa lógica de construção e de implementação, na prática quotidiana, de uma *escola inclusiva* para todo o tipo de alunos. Os resultados obtidos, sobretudo os de índole quantitativa, não apontam para ganhos relevantes por parte daqueles alunos que participaram no programa *"Odisseia I-5".* Por outro lado, os resultados essencialmente qualitativos, obtidos junto dos professores envolvidos na aplicação do programa e junto dos dirigentes do Colégio que viabilizou a experiência, sugerem que, após momentos iniciais de alguma passividade dos professores, estes se envolveram de forma mais activa e criativa na implementação do programa e na reflexão em torno dos objectivos e das metodologias seguidas em cada sessão. Os registos sugerem algumas mudanças nas suas práticas pedagógicas, dinâmica de grupo ou clima organizacional da própria escola.

## MAIS: Experiência de enriquecimento

Ana Antunes & Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)

O trabalho apresentado desenvolveu-se no âmbito de um projecto de doutoramento, financiado pela F.C.T., com o qual pretendemos implementar e avaliar um programa de enriquecimento para alunos com altas habilidades, reflectindo sobre esta temática numa lógica de escola inclusiva e de igualdade de oportunidades em contextos educativos. A nossa amostra é constituída por 11 alunos do 6º ano de escolaridade, a frequentarem o Colégio de La Salle, em Barcelos. No processo de avaliação, conjugámos diversos parâmetros: as notas escolares, três provas da BPR (RA, RN e RP) e dois testes de pensamento criativo de E. P. Torrance (parte verbal: actividade 4; parte figurativa: actividade 2). Apresentamos as seis sessões de enriquecimento desenvolvidas: a sessão inicial dedicada à apresentação e formação do grupo; a sessão um relacionada com a descoberta de problemas; a sessão dois relacionada com a criação de problemas; a sessão três relacionada com a resolução de problemas; a sessão quatro relacionada com a auto-regulação; e a sessão de finalização dedicada à avaliação global das sessões anteriores. As sessões, inicial e final, duraram 45 minutos e as outras quatro sessões duraram 90 minutos, decorrendo em horário curricular e substituindo a aula de Formação Cívica. Duma avaliação mais qualitativa fica-nos a percepção da satisfação dos alunos acerca do funcionamento das sessões, referindo também a pertinência das temáticas abordadas e das actividades realizadas.

## Altas Habiliodades: Projectos e Intervenções

Ana Leitão, Conceição Ramos, Jacinta Jardim, Valentina Correia (DCAS / DREER / RAM) &
Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)

Apresenta-se o estudo "Percepção dos Professores e Psicólogos na área da Sobredotação". A partir de uma amostra de 339 sujeitos, analisam-se as opiniões em relação ao tema da sobredotação e aos alunos sobredotados. Verifica-se que os alunos sobredotados foram essencialmente descritos pelas suas capacidades cognitivas e desempenhos elevados. Quanto ao atendimento/intervenção, a maioria dos inquiridos expressou a necessidade das escolas estarem dotadas de técnicos especializados para apoiar estes alunos, bem como a necessidade de receberem formação específica sobre esta temática.

Descreve-se o Programa de Enriquecimento – Clube "Aprender a Pensar", aplicado ao longo de três anos na EB1º/PE da Nazaré. Esta experiência teve em vista apoiar alunos com altas habilidades do 1º ciclo e dotar a Divisão Coordenadora de Apoio à Sobredotação (DCAS) de metodologias de intervenção e tipologia de programas. Assim, actuando-se maioritariamente na área cognitiva e numa lógica de desenvolvimento psicológico, cobriu-se as áreas mais e menos fortes dos alunos. Ao longo dos três anos, este programa foi reduzindo o número de participantes, circunscrevendo-se aos mais capazes e mais motivados para a sua frequência.

Por fim, relata-se o Programa de Enriquecimento Cognitivo e Interpessoal aplicado, ao longo de dois anos lectivos, a alunos dos 2º/3º ciclos com características de sobredotação de diversas escolas da RAM. A experiência visou criar oportunidades de resposta a alunos destes níveis etários, identificados com altas habilidades e que não usufruíam de qualquer tipo de intervenção, bem como testar e dotar a DCAS de instrumentos de intervenção. O programa incidiu na área cognitiva e interpessoal, enfatizando-se as componentes de âmbito afectivo e motivacional. A síntese destas experiências e as sessões implementadas poderão ser consultadas na DCAS.

## Análise dos factores condicionantes à participação dos alunos com necessidades educativas especiais no desporto escolar na Região Autónoma da Madeira

Sónia Manuela Silva Moreira
(Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física / Universidade do Porto)

A principal função das actividades físicas oferecidas pela Escola, nomeadamente a Educação Física e o Desporto Escolar, é garantir a todos os alunos as mesmas oportunidades de prática, sem contudo excluir o apoio necessário aos que, menos aptos, têm todo o direito de desenvolver as suas aptidões.

Este estudo tem como objectivo principal analisar os factores condicionantes à participação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no Desporto Escolar na Região Autónoma da Madeira.

A amostra é constituída por 141 professores de Educação Física, dos quais 47 são do 1º Ciclo do Ensino Básico e 94 são professores dos 2º e 3º Ciclos e Secundários das Escolas da Região.

A recolha dos dados foi através de um questionário aos professores, que colaboram com o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.

Os resultados alcançados permitiram um maior e melhor conhecimento sobre o Desporto Escolar na Região e deles retirámos as seguintes conclusões: dos poucos alunos com Necessidades Educativas Especiais que participam no Desporto Escolar, a maioria são crianças e jovens com Dificuldades de Aprendizagem; em relação ao tipo de deficiência é a Deficiência Intelectual que apresenta maior participação; as instalações e os materiais são factores que facilitam a participação; a maioria dos professores não possui formação para trabalhar com este tipo de alunos.

## Um programa de estratégias de aprendizagem para alunos problemáticos

Margarida Pocinho (Universidade da Madeira)

A presente comunicação/poster pretende:

1. Reflectir sobre alguns dos conceitos-chave da psicologia cognitiva e deduzir as suas implicações no estudo dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem.
2. Fundamentar e descrever um programa de ensino de estratégias de aprendizagem para alunos problemáticos.
3. Apresentar os efeitos do programa no desempenho escolar, na auto-estima, nas atribuições causais do (in)sucesso, nos hábitos de estudo e de aprendizagem e na construção do projecto vocacional.

Elaborou-se e aplicou-se um programa de estratégias de aprendizagem por forma a que alunos considerados problemáticos obtivessem desempenho escolar positivo. Considera-se que as estratégias de aprendizagem, responsáveis pela realização adequada de tarefas escolares, são instrumentos cognitivos fundamentais para o sucesso escolar e pessoal de qualquer cidadão.

De facto, o Programa aqui apresentado mostrou ser um instrumento válido de aquisição de estratégias de aprendizagem que poderá ser utilizado para desenvolver competências funcionais de leitura, de escrita e de oralidade. Dadas as suas características, o Programa tem também influência na promoção da auto-estima, na aquisição de métodos de estudo, na clarificação de atribuições causais de (in)sucesso e na construção do projecto vocacional/de vida.

## Inteligência emocional e excepcionalidade

Glória Franco (Universidade da Madeira)

O construto de Inteligência Emocional tem pouco mais do que uma década. Mayer e Salovey, em 1990, no 98º Encontro Anual da Associação Americana de Psicologia, numa comunicação intitulada *Emotional Signs and Emotional Intelligence*, definiram-na pela primeira vez como sendo “um tipo de inteligência social que envolve a habilidade para avaliar as suas próprias emoções e a dos outros, para as discriminar, e para usar a sua informação para orientar os pensamentos e as acções” (Mayer & Salovey, 1993, p.433). Desde essa altura até aos nossos dias, tem-se assistido a uma proliferação de definições e interpretações do que é a inteligência emocional e os estudos têm-se multiplicado um pouco por todo o mundo. Por isso, faremos uma sinopse do que tem sido o evoluir deste conceito na comunidade científica, particularmente na comunidade científica portuguesa.

Esta apresentação terá como objectivo dar a conhecer mais esta forma de inteligência, a sua importância, formas de avaliá-la (testes de habilidades, auto-resposta, 360 graus, etc.) e também de como a desenvolver. Por último, faremos uma reflexão sobre a excepcionalidade nesta área (Mayer, Perkins, Caruso e Salovey, 2001).

## Direcção de Serviços de Reabilitação Profissional e Programas Ocupacionais

DSRPPO / DREER / SRE

Na dependência da Direcção de Serviços de Reabilitação Profissional e Programas Ocupacionais da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação funcionam os seguintes serviços técnicos:

* O Serviço Técnico Sócio-Educativo de Deficientes Profundos é uma estrutura vocacionada para o atendimento de jovens e adultos portadores de Deficiência intelectual profunda e Multideficiência, com idades iguais ou superiores a 18 anos. O trabalho desenvolvido - na Instituição, Domicilio e/ou Comunidade - visa assegurar a integração social e familiar dos utentes, desenvolvendo ao máximo as capacidades individuais no sentido de uma maior autonomia, atenuando desta forma a dependência em relação à família e à Comunidade. Actualmente, o (STSEDP) atende 63 jovens e adultos em regime de semi-internato.

** Ao Serviço Técnico de Actividades Ocupacionais e Emprego Protegido (STAOEP) compete " Assegurar o processo de reabilitação psicossocial, promovendo um conjunto de técnicas específicas, com vista a desenvolver, conservar ou restabelecer o equilíbrio da pessoa com deficiência e das suas relações afectivas e sociais, bem como o exercício de actividades alternativas de trabalho, quando não seja possível a sua integração no mercado normal de emprego, garantindo o adequado apoio às famílias. O STAOEP é constituído por Centros de Actividades Ocupacionais (CAO's), de âmbito concelhio, estando em funcionamento os CAO's do Funchal, Ponta Delgada, Câmara de Lobos, Tabua, Machico e Funchal-P3.

*** O Serviço Técnico de Lares e Residências (STLR) tem como principal objectivo assegurar o alojamento e acompanhamento das crianças, jovens e adultos que frequentam os estabelecimentos da DREER e que por motivos sócio-familiares e/ou de deslocação da sua residência estão parcialmente impedidos da total integração no meio familiar. O STLR engloba três estruturas que pelos objectivos específicos e tipo de população atendida, são consideradas distintas: LAR 1 – Destina-se ao atendimento de crianças e jovens com idade inferior ou igual a 18 anos, tendo capacidade para 32 rapazes e 32 raparigas; LAR 2 – Promove o atendimento de jovens e adultos que frequentam cursos de formação profissional ou actividades de carácter ocupacional, sendo a sua capacidade para 8 raparigas e 14 rapazes e a RESIDÊNCIA – Assegura o alojamento de adultos portadores de deficiência, sem estruturas familiares de suporte, fomentando a autonomia pessoal e social. A nível do atendimento, salientamos que, a maior percentagem de utentes situa-se na faixa etária acima dos 16 anos (72%) contra 28% na faixa inferior aos 15 anos. Constatamos igualmente que no que respeita às actividades de vida diária, a grande maioria da população é considerada dependente ou parcialmente dependente – 74%, concluindo-se uma correlação positiva entre o aumento da idade e o aumento do grau de dependência da população atendida, o que uma vez mais revela o envelhecimento da população deficiente na RAM.

**** Serviço Técnico de Formação e Integração Profissional de Deficientes (STFIPD) tem como objectivos: assegurar a formação técnico profissional de jovens e adultos com deficiência e/ou outras necessidades educativas especiais; promover e acompanhar a inserção dos formandos ou formados no mercado de trabalho, em cooperação com as empresas e instituições públicas; fomentar e apoiar experiências de teletrabalho e incentivar e acompanhar iniciativas privadas para instalação por conta própria. O STFIPD atende Jovens e Adultos com necessidades especiais, com a idade mínima de 16 anos, que reúnam os requisitos necessários para poderem alcançar um emprego e progredir no mesmo. Este serviço promove cursos de formação profissional na instituição e em contexto de trabalho (a duração dos cursos varia entre 1 a 3 anos), acompanha a integração sócio profissional de utentes e desenvolve actividades complementares como, por exemplo, de treino social e desenvolvimento cultural.

## Direcção de Serviços Técnicos de Educação e Apoio Psicopedagógico

DSTEAP / DREER / SRE

A Direcção de Serviços Técnicos de Educação e Apoio Psicopedagógico (DSTEAP) encontra-se organizada em: Serviços Técnicos de Educação; Serviço Técnico de Apoio Psicopedagógico; Divisão Coordenadora de Apoio aos Sobredotados; Divisão de Actividade Motora Adaptada. Estes Serviços são dotados de equipas multidisciplinares, que apoiam crianças, jovens e adultos com Necessidades Educativas Especiais / Necessidades Especiais, inseridas na sua comunidade, numa perspectiva de inclusão.

A DSTEAP tem como objectivos: assegurar a coordenação dos diferentes Serviços Técnicos de Educação e Apoio Psicopedagógico; garantir a articulação e intercâmbio entre os Serviços, numa perspectiva de unidade global; promover e assegurar a realização de todas as acções respeitantes à formação e integração escolar, familiar e social das crianças, jovens e adultos com deficiências sensoriais, intelectuais, motoras e outras que exijam métodos especiais de acção técnico-pedagógica; acompanhar a organização escolar e o funcionamento dos Estabelecimentos de Educação Especial.

## Divisão de Actividade Motora Adaptada (DAMA) e Clube Desportivo "Os Especiais"

Ana Lúcia Freitas, Bárbara Florença, Gonçalo Sousa, Jorge Fernandes, Sara Faria (DAMA, DREER, SRE) &
Duarte Sousa (Clube Desportivo "Os Especiais")

A DAMA, foi criada pela Lei Orgânica da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) publicada no Decreto Regulamentar Regional nº 5/2005/M, de 8 de Março e no *Diário da República* I Série - B de 19 de Abril de 2005.

Dentro das suas atribuições e competências e, para este ano lectivo, a DAMA, propõe-se desenvolver algumas actividades como sejam: articulação com os diversos serviços da DREER, para promover maior prática desportiva; realização de Torneios Internos nas modalidades de Futebol, Basquetebol e Andebol; colaborar com as actividades propostas por cada uma das instituições; participação nas actividades do Desporto Escolar; realização de acções de sensibilização / formação no âmbito da actividade desportiva adaptada; criação de núcleos de Boccia e/ou de Goalball pelos concelhos da RAM, articulando com os Centro de Apoio Psicopedagógico; articulação com a Federação Portuguesa de Desporto para Deficientes; realização da XIVª Edição dos Jogos Especiais.

Constituído em Abril de 2002, o Clube Desportivo "Os Especiais" tem como finalidade o fomento e a prática de actividades desportivas desenvolvendo e promovendo para o efeito actividades desportivas de carácter regional, e nacional; divulgação e expansão do Desporto para Deficientes, em articulação com entidades públicas e privadas; dinamização e intercâmbios desportivos e sociais com outras organizações de carácter desportivo; dinamização e espírito desportivo e associativismo desportivo escolar. O Clube integra as modalidades estatuárias seguintes: Basquetebol; Futebol; Boccia; Basquetebol em Cadeira de Rodas; Natação; Goalball; Atletismo; Canoagem; Vela; Hipismo; Tiro; Ténis-de-Mesa; Xadrez, Damas e Hóquei em Patins.

De âmbito nacional "Os Especiais" participam no Campeonato Nacional de Basquetebol e Futebol-7 em parceria com ANDDEM (Associação Nacional de Desporto para a Deficiência Mental) e no Campeonato Nacional de Boccia.

O Projecto Atenas´2004 que se desenvolveu na Região Autónoma da Madeira com o apoio do Instituto do Desporto da Região Autónoma da Madeira, Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação e

Federação Portuguesa de Desporto para Deficientes acabou triunfando com a participação de dois atletas madeirenses, Alcides Fernandes e Lino Rodrigues (Basquetebol) – Clube Desportivo "Os Especiais" nos Jogos Paralímpicos de Atenas 2004.

A presença de atletas madeirenses representando Portugal nos Jogos Paralímpicos (Sidney´2000 e Atenas´2004); Campeonatos do Mundo e Europeus de Basquetebol, são a sequência do trabalho de equipa desenvolvido na área do Desporto para Deficientes na DREER e Clube "Os Especiais" surgindo assim, a natural ponte para a internacionalização dos nossos atletas com resultados fabulosos, formados integralmente no Ensino Especial.

## Artes do palco e profissionalização

Ester Vieira & Henrique Amoedo
(DAC-Divisão de Arte e Criatividade / DREER / SRE)

Profissionalizar as pessoas com Necessidades Especiais nas *Artes do Espectáculo* (Dança, Teatro e Música), parece-nos ainda hoje uma conquista estranha e utópica, o mesmo será dizer irreal!

Num momento em que o acesso ao mundo do trabalho também *não é para todos* e em que *ser artista implica trilhar um caminho de incerteza e de insegurança*, somos impelidos a questionar o facto de fazer destas pessoas profissionais de Teatro, Dança ou mesmo da Música. Que fazer, quanto tempo dura, com que verbas e que saídas, são questões frequentes - que mecanismos de Produção, que processo de selecção dos artistas, que formação de base, que criações, que encenadores, coreógrafos ou maestros, que *isto* ou que *daquilo* alcançar para que a Companhia nasça e a profissionalização aconteça?

Em vários locais do mundo, existem já práticas e modelos inclusivos de Grupos/Companhias, afirmadas pela qualidade dos seus processos e dos seus produtos artísticos e é isso que nos faz acreditar que é possível e que é por aí que, mais dia menos dia, também queremos e devemos ir!...

Mais do que responder a todas essas questões, esse poster tem como principal objectivo apresentar o modelo de trabalho da CandoCo Dance Company, companhia profissional de Dança Inclusiva, sedeada em Londres e compará-lo com o modelo utilizado por nós na DAC-Divisão de Arte e Criatividade da DREER.

## Projecto 002 "O acesso à sociedade de informação na Educação Especial"

DANTIC / DSFAT / DREER

Na Região Autónoma da Madeira a Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) tem como atribuições: assegurar a educação e integração sócio-familiar de crianças, jovens e adultos portadores de deficiências e/ou quaisquer outras necessidades educativas que exijam métodos especiais de intervenção; garantir a formação técnico-profissional e o acompanhamento na inserção na vida activa aos jovens portadores de deficiência; incentivar e apoiar a actualização, o aperfeiçoamento e a especialização de todo o pessoal em exercício; promover o levantamento e planeamento das acções necessárias à cobertura das necessidades da Região, em matéria de educação especial e reabilitação; criar e dirigir o funcionamento de

estruturas adequadas, tendo em vista a estimulação, o acompanhamento educativo, a formação profissional e o desenvolvimento das capacidades remanescentes de crianças, jovens e adultos com deficiência; desenvolver acções sensibilizadoras da opinião pública, tendo como objectivos o reforço da solidariedade da participação e da igualdade de oportunidades e participar em colaboração com as famílias em todas as acções que exijam intervenções médicas, psicológicas, sociológicas e pedagógicas diferenciadas.

Neste contexto, o projecto supracitado, pretende dotar a DREER dos meios informáticos imprescindíveis a uma melhor intervenção, nomeadamente, inovando as actuais metodologias de trabalho e criando novos departamentos e serviços aproveitando todo o potencial que as novas tecnologias de informação e comunicação representam para o processo educativo e de integração da pessoa com necessidades especiais, assim como, possibilitar o acesso dessas novas tecnologias às famílias com menores recursos. Pretendemos, assim, facilitar o acesso de indivíduos com necessidades especiais aos meios tecnológicos mais adequados no processo de educação/formação/integração na sociedade e equipar os serviços oficiais de educação especial de equipamentos e tecnologias que permitam uma intervenção mais eficaz e que responda às necessidades de cada indivíduo em particular.

Na apresentação descrevemos o projecto da DREER no âmbito Programa Operacional Sociedade do Conhecimento, nomeadamente do Programa Madeira Digital, cuja gestão operacional é realizada pelo Madeira Tecnopolo.

## Intervenção psicomotora na Região Autónoma da Madeira

Secção da Madeira da Associação Portuguesa de Psicomotricidade - appmadeira@gmail.com

Na Região Autónoma da Madeira, em meados da década de 80, a Psicomotricidade apresentava-se através do Professor Doutor Vítor da Fonseca, mais concretamente dos seus trabalhos no âmbito da Educação Especial e da sua colaboração como formador e prelector em eventos realizados no Funchal, alguns deles na antiga Direcção Regional de Educação Especial, com vista a formação de técnicos e docentes deste organismo. É assim na Educação Especial que emerge a sua divulgação na RAM. O conhecimento sobre a Psicomotricidade é escasso e é entre alguns dos alunos provenientes do ex-ISEF, que se verifica uma aproximação em termos conceptuais, fruto da frequência de disciplinas sobre populações especiais, de opção na Licenciatura de Educação Física ou em Mestrado, e ainda alguns cursos de Paramédicos, em que a Psicomotricidade se apresenta como tema de análise. Existia assim algum conhecimento, sem que tal se traduzisse numa intervenção sustentada pelo conhecimento científico e suficiente para se realizar intervenção psicomotora.

No inicio da década de 90, com a integração dos primeiros licenciados em Educação Física do Ramo de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana, no quadro de Pessoal da Direcção Regional de Educação Especial, consubstancia-se a necessidade de definir um campo de actuação destes profissionais, o que se traduziu na promoção da área matriz da sua formação - a Psicomotricidade - a par com a Actividade Motora Adaptada e a Acessibilidade e Autonomia Pessoal. Esta situação permitiu a criação de um espaço conceptual e profissional que se consolidou no plano do conhecimento e da intervenção com populações especiais, assim como a posterior entrada de novos Técnicos Superiores de Educação Especial e Reabilitação.

A Intervenção Psicomotora adquiriu gradualmente um estatuto próprio, associada a um corpo de recursos humanos, num total de 19 elementos, que durante a última década cresceu nesta Região, sustentando a sua intervenção técnica e científica, em procedimentos de reconhecida competência o que se traduziu na integração dos mesmos, na carreira técnica superior, da Administração Pública Regional - em áreas como a Educação e a Segurança Social – e, ainda, na Saúde, Instituições Privadas de Solidariedade Social e Clubes Desportivos.

# Práticas e Recursos: Princípios essenciais da Diferenciação

## O Ensino de alunos problemáticos

Vou começar por referir quem são os chamados alunos problemáticos. Assim, retirei de uma base de dados do Ministério da Educação:

| | |
|---|---|
| Outros (fundamentalmente Dificuldades de Aprendizagem) | 32,6% |
| Problemas cognitivos | 19,4% |
| Motores | 15,9% |
| Cognitivos, sensoriais e ou motores | 12,2% |
| Saúde Física | 10,9% |
| Comunicação, fala e linguagem | 3,4% |
| Emocionais e/ou personalidade | 1,8% |
| Visão | 1,4 % |
| Audição | 1,4% |
| Audição e visão | 1% |

Os alunos com dificuldades de aprendizagem escolar preenchem um vasto leque de crianças que têm problemas na escola.

Este número, muito provavelmente, em si mesmo, explica uma larguíssima dose dos problemas que os professores e, certamente, os alunos enfrentam nas salas de aula.

Comparando estes números com os que se apresentam a seguir, que são os problemas referidos pelos pais e que explicam mais de 10% da variância das situações clínicas entre os 4 e os 16 anos, é interessante ver o que se salienta:

Dificuldades académicas (19%)a, b
Dificuldades de concentração (18%) b
Falta de confiança (17%) b
Os castigos não lhe alteram o comportamento (17%) b
Desobediência em casa (15%) b
Dificuldades em seguir instruções (15%) b
Tristeza ou depressão (15%) b
Não-colaboração (14%) b
Nervosismo ou tensão (14%) b
Sentimento de incapacidade (13%)
Sentimento de inferioridade (13%)
Desobediência na escola (13%)
Distracção (13%)
Mentiras (13%)
Aspecto de infelicidade sem razão aparente (13%)
Incapacidade de terminar o que começou (12 %)
Desafio (12%)
Dificuldades de relacionamento com os colegas (12%)
Dificuldades em fazer amigos (12%)
Ausência de culpabilidade aparente depois de mau comportamento (12%)
Necessidade de supervisão constante (12%)
Mudanças súbitas de humor ou sentimentos (12%)
Mau-humor (11%)
Impulsividade (agir sem pensar) (11%)
Irritabilidade (11%)
Ataques de fúria (10%)
Fazer as coisas devagar e mal (10%)
Perder o fio do pensamento (10%)
Perda da capacidade de se divertir (10%)
Passividade ou falta de iniciativa (10%)

Nota: Achenbach, Howell, Quay, and Conners (1991, pp.107-115)
a Os números entre parênteses indicam a percentagem de variância explicada pelo problema de comportamento
b Itens que explicam mais de 14% da variância têm um efeito significativo (Cohen, 1988).

Provavelmente, aquilo que os pais mais se queixam são as dificuldades académicas. Embora sejam problemas distintos, aquilo que quero realçar é que as dificuldades académicas provocam um conjunto enorme de outros problemas.

Nós da Psicologia, temos o vício de dizer que os problemas emocionais provocam problemas de aprendizagem, provavelmente, há aqui alguma inversão de causalidade. Muito mais provavelmente os problemas de aprendizagem provocam dificuldades de atenção, de concentração, o estigma, a depressão, do que o contrário.

Todos estes problemas de que os pais se queixam têm qualquer tipo de conexão entre si, não quer dizer que não possa aparecer qualquer coisa isolada e que não tenha a ver com o resto.

Eis alguns pressupostos básicos que, do meu ponto de vista, podem explicar uma parte significativa dos problemas encontrados nas salas de aula e apontar caminhos para a sua diminuição:

- o fracasso académico está associado à baixa auto-estima, estatuto sociométrico baixo, motivação pobre, distúrbios de comportamento, etc;

- os problemas comportamentais e emocionais são muito mais comuns em alunos fracos do que nos bons alunos.

A consequência disto é que a prevenção do fracasso académico constitui uma forma eficaz e relativamente barata de inibir os problemas de comportamento e emocionais nas salas de aula, ou seja, em vez de andarmos atrás de problemas emocionais de base, eventuais disfunções ou outro tipo de coisa que arranjamos para explicar os problemas que encontramos nas salas de aula. Uma vez mais, talvez fosse melhor olharmos com muito mais cuidado para as questões da aprendizagem académica, porque elas podem inibir, podem fazer perder amigos, ficar mal perante a família, perante os companheiros.

Deixo agora algumas reflexões minhas sobre o facto de que continuamos a ignorar algumas questões académicas, principalmente aquelas que dizem respeito aos anos mais importantes da escolaridade, os dois primeiros anos da escola primária.

Alguns impedimentos à resolução do problema são:

- O conforto da noção de “distúrbio”, “perturbação” ou das “dis…” (“dislexia”, “disortografia”, discalculia”). Há alguma falta de validade empírica de algumas destas categorias, nem sequer têm qualidade empírica, mas o problema é o conforto que estas coisas nos dão. Se ele tiver uma dislexia que há quem diga que está situada no cérebro, na cabeça, somos capazes de encontrar locais para esquecermos uma pequena coisa, os sujeitos, que apresentam dificuldades de aprendizagem grandes. Uma grande parte, terá provavelmente problemas de linguagem acentuados, de origem indeterminada, mas a parte mais significativa é o mau ensinar, os métodos são “back words”, de trás para a frente. Os distúrbios a existirem só podem atingir uma pequena parte da população, nunca podem explicar 10 ou 20% de fracassados. Há qualquer coisa que tem que estar a mais ou a menos, daquilo que nós adultos fazemos, não vale a pena atirar as responsabilidades para cima das crianças. Se há alguém que os educa, somos nós.

- O conforto da “desestruturação familiar”.

- As concepções maturacionistas da leitura, escrita e cálculo, enquanto ´”fábricas” de “disléxicos” e de “mal comportados”.

- O ensino substituído pela “terapia”. Aquilo que eu espero do professor é que ensine e que eduque.

- A predominância do lúdico e da “descoberta” sobre o trabalho e o ensino. O ensino também pode ser interessante sem que estejamos sempre com a palavra lúdico à frente. Os professores devem ensinar com regras, com ordem, com mérito, estando sempre atentos para salvar as crianças nos primeiros anos de escola.

Aquilo que eu pedia aos professores é que façam aquilo que podem, sabem e para que foram ensinados, que é pura e simplesmente ensinar.

**João Lopes** - *Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.*

# Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura

## 1. A Teoria PASS

Desde que a ciência da psicologia teve início há pouco mais de cem anos, o conceito de inteligência humana é um dos mais importantes contributos para esta (Anastasi, 1988, *in* Naglieri & Das, 1997). Durante este período de tempo, especialmente nos últimos cinquenta anos, os investigadores desenvolveram uma considerável quantidade de conhecimentos acerca da inteligência, tanto ao nível teórico como ao nível aplicado (Naglieri & Das, 1997).

De acordo com descobertas recentes, é cada vez mais generalizada a noção de que a inteligência é melhor descrita como um conjunto de processos cognitivos (Lambert, 1990, Naglieri & Das, 1997, Naglieri, 1999), pelo que, consequentemente, o termo cognição deve substituir o termo inteligência (Fonseca, 2001, Fonseca & Cruz, 2001, Cruz & Fonseca, 2002).

A Teoria PASS (Planificação, Atenção, processamento Simultâneo e processamento Sucessivo), que se refere a um modelo de funcionamento dos processos cognitivos, surge como uma abordagem moderna do processamento cognitivo humano, na qual são definidos os blocos básicos de construção da inteligência (Das & Jarman, 1991, Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, Kar & Parrila, 1996, Carlson & Das, 1997, Das & Naglieri, 1997, Das & Kendrick, 1997, Das, Parrila & Papadopoulos, 2000, Das *et al.*, 2001).

Os mesmos autores vão mesmo mais longe, pois para além de sugerirem que o modelo de processamento cognitivo PASS pode ser descrito como uma moderna teoria explicativa das diferentes habilidades cognitivas das pessoas, também nos referem que este processamento de informação tem de ser perspectivado como algo dinâmico e não como uma capacidade ou habilidade estática.

Esta faceta dinâmica dos processos cognitivos parece ter suporte nos trabalhos recentes que nos mostram que a inteligência humana está bastante dependente da sua capacidade para determinar quais são os padrões que contam, pois sem esta habilidade para estabelecer prioridades, seleccionar aquilo que valorizamos ou queremos, orientar a atenção e escolher acções, o nosso complexo sistema nervoso central ficaria submerso por uma imensidão de padrões (Damásio, 1995, 2000 e 2003, Goleman, 1996 e 1999).

Continuando com uma breve análise do modelo PASS, podemos dizer que este se baseia na análise das estruturas cerebrais proposta por Luria (1980, 1985), a qual descreve os processos cognitivos humanos como estando abrangidos dentro de três unidades funcionais. Uma primeira unidade funcional responsável pela Activação e pela Atenção, uma segunda unidade funcional que controla o processamento Simultâneo e o processamento Sucessivo, e uma terceira unidade funcional associada à Planificação e à Tomada de Decisão.

De facto, de acordo com Das, Parrila & Papadopoulos (2000) os processos cognitivos que ocorrem dentro das três unidades funcionais (isto é, Activação e Atenção; processamentos Simultâneo e Sucessivo; e Planificação e Tomada de Decisão) são responsáveis por todas as actividades cognitivas e estão envolvidos em todas elas.

Deste modo, o trabalho de Luria sobre os aspectos funcionais das estruturas do cérebro constitui a base para a formação do modelo PASS e foi usado como ponto de partida para definir as importantes componentes das competências intelectuais humanas (Das & Jarman, 1991, Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, Kar & Parrila, 1996, Carlson & Das, 1997, Das & Naglieri, 1997, Das & Kendrick, 1997, Das, Parrila & Papadopoulos, 2000, Das *et al.*, 2001).

Uma vez que autores como Das, Kirby & Jarman (1979), Naglieri & Das (1990), García & Pérez (1993), Das, Naglieri & Kirby (1994), Das, Kar & Parrila

(1996), Das & Naglieri (1997), Naglieri (1999), Das *et al*. (2001) e Cruz & Fonseca (2002) descrevem de um modo aprofundado o modelo PASS, bem como os trabalhos desenvolvidos por Das e seus colaboradores, de seguida apenas apresentamos um breve sumário do referido modelo.

De um modo sintético podemos dizer que o modelo PASS, representado na Figura 1, proporciona um modelo para conceptualizar a competência intelectual humana como uma integração das abordagens neuropsicológica, cognitiva e psicométrica (Das, Kar & Parrila, 1996, Das, Parrila & Papadopoulos, 2000, Das *et al*., 2001).

Este é também um modelo que tem uma natureza dinâmica, responde às experiências culturais da pessoa, está sujeito a mudanças desenvolvimentais e forma um sistema constituído por componentes interrelacionadas e interdependentes (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das & Naglieri, 1997, Das *et al.*, 2001).

Assim, uma vez que os processos do modelo PASS são interactivos, eles funcionam de um modo concertado para providenciar funções específicas que permitem realizar virtualmente todas as tarefas da vida do dia-a-dia. Ou seja, não obstante cada tipo de processo ser uma componente independente com funções distintas, eles são reunidos num complexo sistema funcional constituído por processos cognitivos e por subsistemas biológicos e socioculturais (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das & Naglieri, 1997).

No entanto, ao se afirmar que existe uma natureza interactiva e de influências entre a base de conhecimentos, a atenção, os processamentos simultâneo e sucessivo e a planificação, não se está a dizer que todos os processos estão igualmente envolvidos em todas as tarefas, pois pode-se verificar que existe um ou dois processos que são especialmente exigidos para realizar uma tarefa particular (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das & Naglieri, 1997).

Por outras palavras, ao mesmo tempo que se verifica que as componentes do modelo PASS estão todas relacionadas, também se pode constatar que estas mantêm uma independência por terem diferentes funções (Das, Naglieri & Kirby, 1994).

Em síntese, um funcionamento efectivo só é possível através da integração ponderada dos conhecimentos de origem cultural com a planificação, a atenção e os processamentos simultâneo e sucessivo, exigidos por cada tarefa em particular (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das & Naglieri, 1997). Deste modo, na sua operacionalização teórica o modelo PASS apoia-se nas seguintes assunções (Das & Naglieri, 1997):

- uma teoria moderna da inteligência ou do funcionamento cognitivo deve incluir as componentes neuropsicológicas básicas da actividade cognitiva humana;
- o uso dos processos cognitivos é influenciado: pelo sistema neurológico; pelo modo habitual da pessoa processar a informação; e pelas exigências da tarefa;
- o conhecimento disponível e obtido a partir do envolvimento cultural e social da pessoa tem uma influência substancial na forma da actividade mental;
- para se desenvolverem, os processos cognitivos PASS requerem tanto uma interacção cultural como ferramentas culturais, especialmente a linguagem;
- os processos de planificação providenciam os meios para organizar e dirigir todas as actividades cognitivas que permitem alcançar os objectivos desejados.

Uma outra característica fundamental inerente ao modelo PASS, é o facto de na

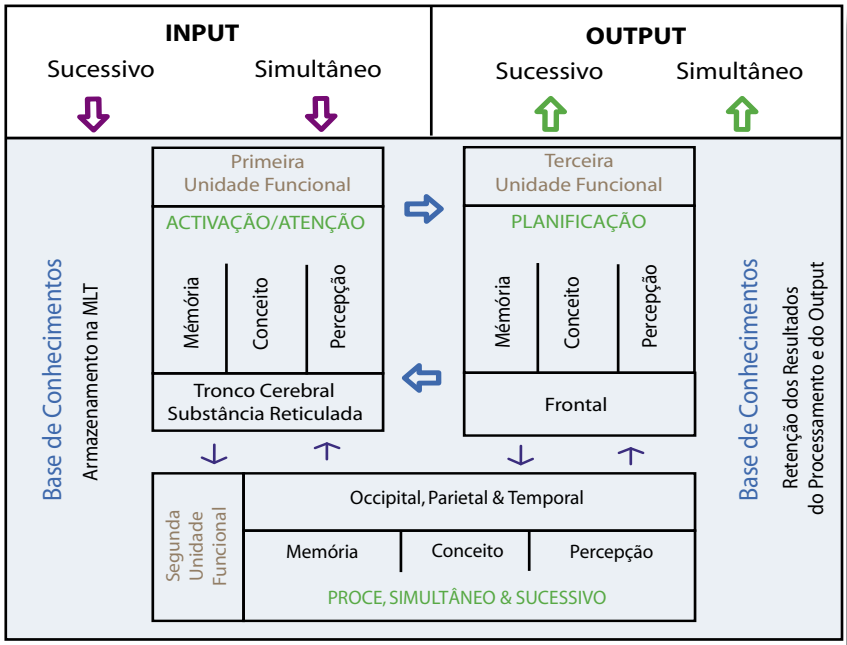



Figura 1 – Modelo PASS de Funcionamento Cognitivo, in Das & Jarman (1991), Das, Naglieri & Kirby (1994), Das, Kar & Parrila (1996), Das & Naglieri (1997), Das, Parrila & Papadopoulos (2000), Das *et al*. (2001, p.52)

sua conceptualização se ter tido em consideração que não basta procurar modelos teóricos que expliquem de um modo significativo e apropriado os Processos Cognitivos associados à aprendizagem, pois é absolutamente necessário desenvolver modelos de avaliação e programas de intervenção que providenciem informação e treino dos processos cognitivos que suportam e são subjacentes à aprendizagem.

Assim, para além de fornecer um modelo teórico explicativo do funcionamento cognitivo e da inteligência, o modelo PASS proposto por Das e os seus colaboradores também fornece a informação racional para a construção de uma bateria de provas cognitivas, o Sistema de Avaliação Cognitiva (SAC), bem como para a organização de um programa de intervenção reeducativa, o Programa de Reeducação do PASS (PREP) (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Carlson & Das, 1997, Das & Kendrick, 1997, Das, 2000, Das, Parrila & Papadopoulos, 2000, Das *et al.*, 2001).

Em síntese, como modelo explicativo do funcionamento dos processos cognitivos humanos, que define os blocos básicos de construção da inteligência, o PASS parece corresponder às actuais necessidades de investigação no âmbito da compreensão, avaliação e intervenção nos Processos Cognitivos associados às distintas aprendizagens.

### 1.1. A Teoria PASS e a Leitura de Palavras

Ao combinar a teoria e a prática, a abordagem do PASS parece corresponder às actuais necessidades de investigação no âmbito da compreensão, avaliação e intervenção na leitura, pois respeita um conjunto de critérios ou de requisitos que é necessário considerar quando pensamos numa intervenção cognitiva no âmbito da leitura e das suas dificuldades.

Primeiro, é fundamental que exista um modelo teórico que explique e organize de modo compreensivo e actualizado os processos cognitivos relacionados com a leitura. Segundo, tendo por base o modelo teórico, é necessária a existência de um conjunto de instrumentos adequados para avaliar esses processos.

Por último, tendo em consideração que a avaliação ou o diagnóstico do funcionamento dos processos cognitivos não é suficiente por si só, pois este deve ter implicações para a reeducação, um terceiro requisito igualmente importante refere-se à necessidade de se conceberem programas de intervenção práticos, que providenciem treino dos processos cognitivos que suportam e são subjacentes à leitura.

Em resumo, temos de procurar modelos significativos em termos teóricos e apropriados em termos de aquisição da leitura, que permitam perceber os processos cognitivos sugeridos, que proponham tarefas para os operacionalizar e actividades para os educar ou reeducar.

Deste modo, Das, Mishra & Kirby (1994), Kirby, Booth & Das (1996) e Das *et al.* (2001) sugerem a existência de relações entre as habilidades de leitura e as componentes do PASS. Ou seja, teoricamente, tanto o processamento simultâneo como o processamento sucessivo são importantes para a leitura de palavras (Das, Parrila & Papadopoulos, 2000, Das, *et al.*, 2001).

Por exemplo, as teorias de dupla via de reconhecimento de palavras sugerem que as palavras são reconhecidas através de um acesso visual directo ou através da codificação fonológica dos seus sons. Assim, enquanto a primeira proposta deve ser relacionada essencialmente com o processamento simultâneo (via processamento ortográfico ou visual), a segunda encontra explicação principalmente no processamento sucessivo (via processamento fonológico ou auditivo) (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, Parrila & Papadopoulos, 2000, Das, *et al.*, 2001).

Ou seja, tal como é sugerido na Figura 2 tanto o processamento simultâneo como o processamento sucessivo parecem estar correlacionados com a leitura de palavras. Contudo, nenhuma tarefa requer exclusivamente um processamento ou outro, pois é uma questão de predomínio, como acontece na leitura de palavras, que implica uma interacção entre o processamento simultâneo e o processamento sucessivo (Das, *et al.*, 2001).

Deste modo, enquanto no reconhecimento das letras predomina o processamento simultâneo, a detecção da ordem das letras nas sílabas é uma competência do processamento sucessivo, depois a combinação das sílabas é uma tarefa do processamento simultâneo e assim sucessivamente (Das, *et al.*, 2001).

Devido à importância do processamento fonológico nos primeiros estádios da leitura, nomeadamente na descodificação de palavras, o processamento suces-

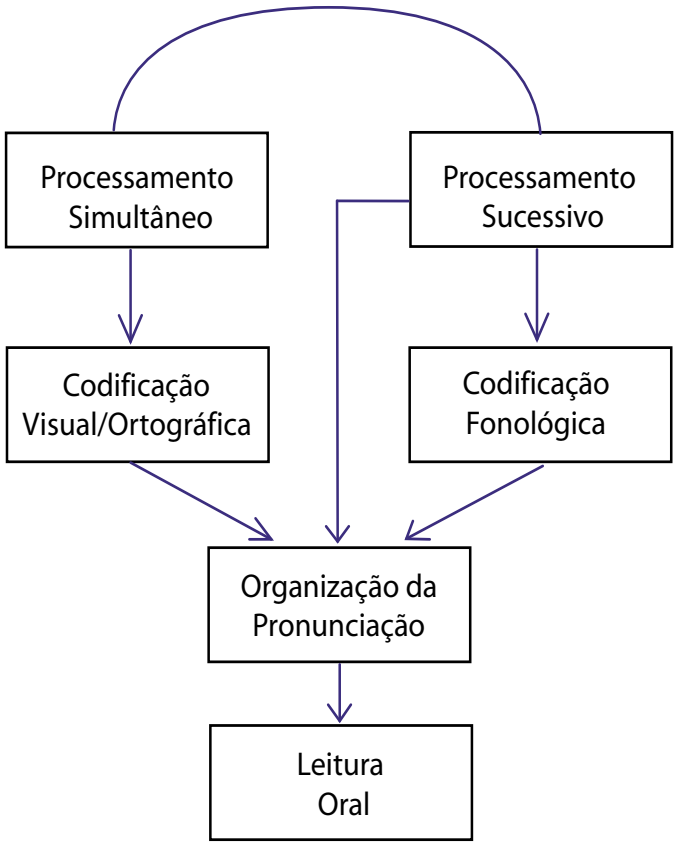



Figura 2 – Processos subjacentes ao reconhecimento das palavras, adaptado de Das, Naglieri & Kirby (1994) e Das, Parrila & Papadopoulos (2000)

sivo surge naturalmente como sendo o mais importante a esse nível (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Carlson & Das, 1997, Das, *et al.*, 2001). Depois dos níveis iniciais de identificação das letras e palavras, o processamento sucessivo pode então assumir um papel secundário na leitura de palavras (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, Parrila & Papadopoulos, 2000).

Por seu lado, o papel do processamento simultâneo parece estar mais fortemente relacionado com a compreensão da leitura do que com a descodificação de palavras (Kirby & Williams, 1991, Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, Parrila & Papadopoulos, 2000, Das, *et al.*, 2001), pois na compreensão da leitura o processamento simultâneo é necessário para estabelecer as relações entre as unidades com significado e para as integrar em unidades de maior complexidade ou de nível superior (Kirby, Booth & Das, 1996, Das, *et al.*, 2001).

De referir ainda que embora as tarefas comuns de descodificação não pareçam ser afectadas por pequenas diferenças nos processos executivos de planificação e de atenção, estes dois processos centrais são necessários em todos os níveis da leitura, verificando-se que a sua importância aumenta em função da complexidade das tarefas (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das & Naglieri, 1997, Das, Parrila & Papadopoulos, 2000, Das, *et al.*, 2001).

São vários os estudos que examinaram a relação entre os processos do PASS e a leitura e, como seria de esperar tendo por base o atrás referido, dificuldades no processamento sucessivo surgem como característica primária das crianças com dificuldades na leitura (Kirby & Robinson, 1987, Snart, Das & Mensink, 1988, Das, Mishra & Kirby, 1994, Kirby, Booth & Das, 1996, Carloson & Das, 1997, Das & Kendrick, 1997).

Por outro lado, algumas intervenções revelaram a existência de melhorias na leitura como resultado do treino no processamento sucessivo (e.g., Boden & Kirby, 1995, Das, Mishra & Pool, 1995, Garrido & Molina, 1996, Carlson & Das, 1997). Mais ainda, os problemas no processamento sucessivo experimentados pelos leitores com dificuldades não se limitam ao material verbal, podendo persistir mesmo depois de o efeito da memória de curto termo ser controlado (Eden, Stein, Wood & Wood, 1995).

Alguns estudos existentes indicam também que o processamento simultâneo, em particular, mas também a planificação, são realmente importantes para a compreensão da leitura (Kirby & Das, 1977, Kirby & Gordon, 1988).

Em síntese, estes estudos demonstraram que, sem envolver componentes de leitura, as medidas do processamento simultâneo e da planificação são boas na predição da compreensão na leitura, enquanto que as medidas de processamento sucessivo são melhores para predizer as performances na leitura de palavras (Das, Parrila & Papadopoulos, 2000).

Em conclusão, de acordo com Das, *et al.* (2001) para se realizar o acto de ler são necessários dois tipos de processos: a) os que são requeridos para o desenvolvimento do processamento fonológico em concreto e para a codificação da escrita em geral (isto é, o processamento simultâneo e o processamento sucessivo); e b) os que são necessários para o sucesso das capacidades fonológicas ou de outro tipo (isto é, a planificação e a atenção).

**2. (Re)Educação Cognitiva da Leitura: Programa de Reeducação do PASS**

Passando agora a uma breve referência à (re)educação cognitiva da leitura, mais especificamente o Programa de Reeducação do PASS (PREP), podemos começar por referir que, actuando directamente nos processos cognitivos distais de ordem superior (processamento Simultâneo e processamento Sucessivo), o PREP tem como objectivo a promoção dos processos cognitivos proximais, ou seja, aqueles que contribuem para o desenvolvimento do processamento fonológico.

De facto, de acordo com Das, Parrila & Papadopoulos (2000), a caracterização da leitura como uma interligação entre a base de conhecimentos e os processos cognitivos proximais e distais, sugere que dificuldades na leitura podem resultar de problemas com qualquer destas componentes, sendo que os problemas mais severos ou profundos terão como base processos distais deficitários.

Com base no que foi anteriormente referido, parece lícito supor que uma abordagem alternativa na reeducação da leitura é começar a intervir a partir dos processos distais e trabalhar com base nestes (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, Parrila & Papadopoulos, 2000).

Assim, o principal objectivo da abordagem de reeducação ou reabilitação da leitura é melhorar os processos cognitivos, e portanto neuropsicológicos, que se supõe estarem na base de uma aprendizagem da leitura com êxito (Molina, 2000). Para tal, devem ser utilizadas actividades ou tarefas cujo conteúdo não está directamente relacionado com a linguagem escrita, com um especial relevo para as tarefas relacionadas com o processamento de informação (Molina, 2000).

Subjacente a este enfoque está o pressuposto básico de que se se melhorarem os processos cognitivos, estimulados através das diferentes tarefas ou situações, esses efeitos benéficos serão automaticamente transferidos, promovendo uma melhoria na aprendizagem em geral e da leitura em particular (Molina, 2000).

O PREP, que estimula directamente a planificação, a atenção e os processamentos simultâneo e sucessivo, é o programa de enfoque reeducativo ou reabilitativo mais utilizado em pessoas com dificuldades na aprendizagem na leitura, sendo, na realidade, o único programa dentro deste enfoque cujos resultados manifestam uma alta transferência na melhoria dos processos de leitura (Molina, 2000).

No entanto, como realça Das (2000), para além de ser necessário orientar a intervenção para os processos distais, também é necessário que o programa de reeducação envolva mais do que a simples correcção dos erros cometidos pela criança na leitura.

Ou seja, é fundamental que a intervenção reeducativa esteja vinculada a uma teoria que, ao mesmo tempo que permite explicar os erros, também fornece um conjunto sólido de informações e directrizes para organizar o processo de reeducação a levar a cabo (Das, 2000).

O PREP é um programa que está organizado exactamente de acordo com estas directrizes, pois para além de estar prioritariamente orientado para uma intervenção ao nível dos processos distais, também se fundamenta numa teoria, a teoria PASS, a qual fornece variadas pistas para orientar todo o processo reeducativo (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, 2000, Das, Parrila & Papadopoulos, 2000).

Em resumo, o PREP é um programa de reeducação cognitiva que foi concebido para treinar as habilidades inerentes ao modelo de funcionamento cognitivo PASS (Planificação, Atenção e processamentos Simultâneo e Sucessivo), partindo da assunção de que o treino dessas habilidades ou processos cognitivos distais irá resultar em melhorias na realização das tarefas de aprendizagem escolar, nomeadamente na leitura (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Boden & Kirby, 1995, Das, 2000, Das, Parrila & Papadopoulos, 2000).

O PREP foi igualmente concebido com a intenção de evitar o “ensino directo” (caracterizado pela apresentação de “mais do mesmo”, que é um tipo de trabalho que desmotiva as crianças), procurando para tal criar “materiais atractivos” que estimulam as habilidades de processamento simultâneo e sucessivo, em primeiro lugar, e as habilidades de planificação e de atenção, em segundo lugar (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, Mishra & Pool, 1995, Das, 2000, Das, Parrila & Papadopoulos, 2000, Das *et al.*, 2001).

Os mesmos autores também acrescentam que, ao contrário de muitos programas de reeducação/in-

tervenção que não têm evidências fortes e consistentes no que se refere à sua eficácia e são omissos no suporte teórico (ou este é muito pobre), o PREP tem apresentado resultados efectivos e foi construído com base num modelo teórico consistente, o PASS, já analisado por nós.

***4 Origens***
Treino de Estratégias, Intervenção Precoce, ZDP e Intervenção Terapêutica Interactiva
***3 Filosofias***
Microgenética, Sociocultural e Substituição e Reorganização
***2 Exemplos***
Global e Ponte
***1 Espírito***
Aperfeiçoamento através da Educação Cognitiva

Figura 3 – Diagrama das fundações teóricas do PREP, *in* Das (2000) e Das *et al*. (2001)

Tendo em consideração que não é este o espaço e o momento para detalhar as bases teóricas do PREP, apenas deixamos a Figura 3, na qual estão referidas as suas quatro raízes teóricas, as três filosofias, os dois exemplos e o espírito envolvido.

A primeira influência na construção do PREP refere-se ao treino de estratégias de memória, nomeadamente à preocupação de perceber melhor o seu funcionamento, a sua estrutura e os seus processos de controlo (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, Mishra & Pool, 1995, Das, 2000, Das *et al*., 2001).

Assim, apesar de actualmente existir muita especulação acerca do ensino de estratégias de memorização, o PREP apoia-se nas pesquisas actuais que consideram a transferência das aprendizagens como o principal objectivo de treino dos processos de controlo (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, Mishra & Pool, 1995).

Por outras palavras, sugerindo que a transferência de estratégias se refere ao uso espontâneo, não sugerido e apropriado de estratégias previamente aprendidas em tarefas ou situações que diferem daquelas nas quais as estratégias foram originalmente aprendidas, Wong (1994) refere que a transferência das estratégias de aprendizagem é o principal objectivo de todas as intervenções realizadas dentro ou fora do campo das dificuldades na aprendizagem, no qual existem problemas particulares na transferência de estratégias.

Wong (1994) acrescenta mesmo que a literatura referente às pesquisas na intervenção académica sugere a importância cardinal da metacognição e da motivação, tanto para as estratégias de aquisição como de manutenção e de transferência.

Por seu lado, para Das, Naglieri & Kirby (1994) a transferência é uma parte integrante não só da aprendizagem como também do desenvolvimento, pois quando a aprendizagem e o desenvolvimento são considerados como estando inextricavelmente combinados, a transferência pode tornar-se o ingrediente essencial para o crescimento cognitivo das crianças.

Tal posição encontra suporte na opinião de Brown *et al.* (1983, in Das, Naglieri & Kirby, 1994), segundo a qual o desenvolvimento consiste em parte na passagem de um estado de dependência contextual, onde os recursos estão ligados às situações de aprendizagem originais, para um estado de relativa independência contextual, no qual o aprendiz expande tanto os modos de usar os conhecimentos como os procedimentos, que inicialmente estavam altamente restringidos no espaço e no tempo.

Como sugerem Das, Naglieri & Kirby (1994), para ocorrer a transferência não necessita de ser mediatizada por instruções verbais, ou de ser conceptualizada por verbalização externa, ou mesmo de ser representada pela fala interior, pois como referem Brown & Campione (1986, *in* Das, Naglieri & Kirby, 1994) a transferência baseia-se nas inferências indutivas que derivam das experiências das crianças com as tarefas, e não nos princípios explicitamente ensinados.

Deste modo, para Das, Naglieri & Kirby (1994) a transferência da aprendizagem para novas situações pode ocorrer quando as situações originais e as novas são: (a) semelhantes no conteúdo; (b) semelhantes nos procedimentos; ou (c) partilham o mesmo princípio de aprendizagem.

No que se refere ao primeiro aspecto, quanto maior for o número de elementos de conteúdo idênticos entre a velha e a nova situação, mais forte será a transferência. Por seu lado, mesmo se o conteúdo for di-

ferente, o segundo tipo de transferência pode ocorrer se o procedimento de aprendizagem for similar entre a situação antiga e a nova. Por último, o terceiro tipo de transferência, a dos princípios, é a meta de todo o treino de estratégias cognitivas porque deve resultar em transferências longas (*far transfer*).

Nesta mesma linha, Wong (1994) sugere que se as pessoas demonstrarem o uso de estratégias apropriadas em tarefas que são muito similares àquelas usadas durante a aprendizagem das estratégias, então serão consideradas como manifestando transferências curtas (*near transfer*), mas, ao contrário, se elas demonstrarem um uso ajustado das estratégias em tarefas que diferem muito das tarefas práticas fornecidas durante a aquisição das estratégias, então serão consideradas como revelando transferências longas (*far transfer*).

É nesta linha de preocupação que o programa PREP foi concebido, pois enquanto as melhorias nas tarefas do PASS são normalmente atribuídas a transferências curtas, as melhorias na leitura, escrita e compreensão, sendo mais difíceis de obter (Wong, 1994), quando ocorrem podem ser descritas como transferências longas (Das, Naglieri & Kirby, 1994).

Um outro aspecto digno de relevo subjacente ao programa PREP é a preocupação de ensinar as estratégias de um modo indutivo, em oposição a um ensino de tipo dedutivo, ou seja, fomenta-se uma aprendizagem que se baseie na experiência (Das, *et al.*, 2001).

Assim, de acordo com o modelo de aprendizagem proposto pelo PREP, as crianças realizam uma tarefa específica que requer o uso de determinadas estratégias, mas com a particularidade de nunca se lhes dizer directamente quais são as estratégias (Das, *et al.*, 2001). Deste modo, guiadas pelas pistas da estrutura da tarefa, são as crianças que descobrem as estratégias (Das, *et al.*, 2001).

De facto, à medida que as crianças vão realizando mais tarefas, as estratégias vão-se desenvolvendo quase inconscientemente, ou seja, as crianças começam a perceber os princípios que devem ser utilizados para resolverem as tarefas (Das, *et al.*, 2001). Como resultado desta aprendizagem, as crianças desenvolvem as suas próprias formas de lidar com as tarefas e o professor não precisa de conhecer qual a melhor forma para cada criança em particular (Das, *et al.*, 2001).

Em síntese, na aprendizagem de tipo indutivo as regras não são fornecidas ou ensinadas pelo professor, mas, pelo contrário, elas são descobertas e usadas, por vezes de modo inconsciente, pelas crianças (Das, *et al.*, 2001).

A segunda maior influência na construção do PREP foi o trabalho pioneiro no âmbito da *intervenção precoce*, primeiro em animais e depois com crianças, como são exemplos as investigações sobre os efeitos da privação sensorial precoce na capacidade de resolução de problemas, realizadas por Hebb e os seus colegas em ratos, e os trabalhos de Hunt que, seguindo as indicações de Hebb, coloca a possibilidade de haver um efeito análogo nos seres humanos (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, Mishra & Pool, 1995, Das, 2000, Das *et al.*, 2001).

Foi tendo por base a revisão dos trabalhos sobre a privação sensorial, que Haywood e o seu colega Tapp suportaram e aperfeiçoaram os argumentos propostos por Hunt, nomeadamente na sua aplicação aos seres humanos, ou seja, aqueles autores concluíram que a privação sensorial tem um efeito prejudicial no desenvolvimento cognitivo e é o oposto da estimulação precoce, a qual influencia e acelera o desenvolvimento cognitivo (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, Mishra & Pool, 1995, Das, 2000).

Mais ainda, se por um lado pesquisas como a de Haywood e Tapp sugerem que a estimulação cognitiva na infância pode ser efectiva e trazer benefícios para as crianças, por outro, trabalhos como os de Feuerstein *et al*. (1980) sugerem que o treino cognitivo na infância ou mesmo em idades mais tardias leva realmente a melhorias nas habilidades cognitivas, especialmente nas pessoas em situação de privação cultural.

Surgiu assim a ideia da importância da intervenção precoce em crianças potencialmente em risco ou desvantagem, sendo mesmo sugerido que a reeducação de crianças em desvantagem vai buscar a sua força às pesquisas referentes à estimulação precoce e ao treino cognitivo (Das, Naglieri & Kirby, 1994).

Assim, independentemente de continuar a existir alguma controvérsia no que diz respeito à efectividade dos programas de intervenção precoce, a crença de que fornecer contextos culturalmente ricos às crianças que estão em situação de privação é a coisa certa a

fazer, associada às crenças de que os seres humanos têm grande plasticidade e de que a inteligência é modificável, têm originado a concepção de diferentes programas de intervenção precoce e de promoção cognitiva (Das, *et al*., 2001).

Tendo em consideração que por trás da construção do PREP estiveram tanto as descobertas relacionadas com a intervenção precoce como os avanços nos programas de promoção das habilidades cognitivas, o PREP contém tarefas de treino que para além de serem úteis para a intervenção precoce, também resultam numa adequada melhoria cognitiva (Das, Mishra & Pool, 1995).

A terceira grande influência subjacente à concepção do PREP é de especial importância e refere-se ao conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) proposto por Vygotsky, de acordo com o qual as interacções entre os adultos e as crianças podem realmente aumentar a velocidade do desenvolvimento cognitivo (Das, 2000).

Deste modo, do influente trabalho de Vygotsky destacam-se especialmente as suas noções de interiorização e mediatização sociocultural, bem como as suas opiniões de que a aprendizagem é um esforço de colaboração e de que a instrução nem sempre necessita de seguir o nível de maturidade intelectual da criança (Das, Naglieri & Kirby, 1994).

De um modo genérico a *interiorização* é definida como uma série de transformações que originam uma reconstrução interna de uma operação externa (Vygotsky, 1989). Por seu lado, suportando a sua opinião de que a aprendizagem é um esforço de colaboração, Vygotsky (1989) avança com o conceito de *mediatização sociocultural*.

De acordo com este conceito, é sugerido que para o desenvolvimento psicológico ocorrer na criança é necessário suscitar processos evolutivos no espaço e no tempo, os quais só são activados e consequentes naquelas situações de relação e interacção entre pessoas, uma vez que só dentro desta dinâmica interactiva emergem as funções psíquicas superiores (Fonseca, 1988).

Assim, através da instrução formal as crianças adquirem os conceitos científicos e tornam-se hábeis para refinar os seus conceitos derivados das experiências (mediatização), mas é apenas através da experiência que esses conceitos científicos adquirem uma base mais alargada no domínio cognitivo da pessoa (interiorização), o que facilita a sua aplicação em novas situações (Das, Naglieri & Kirby, 1994).

Justificando a sua opinião de que a instrução nem sempre necessita de seguir o nível de maturidade intelectual da criança, Vygotsky (1989, p.133) sugere a existência de uma *zona de desenvolvimento proximal* (conceito chave nos programas de treino ou reeducação), que define como “a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz”.

Ou seja, podemos dizer que para Vygotsky é através da combinação da interiorização com a mediatização sociocultural que a pessoa consegue diminuir ou até anular a distância entre o seu nível de desenvolvimento real e o seu nível de desenvolvimento potencial.

Por outras palavras, como a aprendizagem é um processo realizado em colaboração (isto é, mediatizado) e requer uma representação interna que envolve a transição das representações inter-mentais para as intra-mentais (isto é, interiorização), então este tipo de aprendizagem facilita a inferência indutiva em vez da dedutiva (Das, Naglieri & Kirby, 1994).

Assim, uma vez que no treino de estratégias de tipo dedutivo são dados princípios ou estratégias que não foram construídas pelas próprias pessoas e que em consequência elas não interiorizaram, então parece ser razoável a estruturação de programas de reeducação onde as inferências indutivas ocorram espontaneamente, isto é, onde os procedimentos indutivos são alcançados através de experiências estruturadas que são promovidas pelas tarefas de reeducação (Das, Naglieri & Kirby, 1994).

Em resumo, se por um lado a aprendizagem (incluíndo a aprendizagem dos instrumentos simbólicos como a linguagem) é conseguida através da acção (*labor*), por outro, é em colaboração com os outros que o nosso desenvolvimento cognitivo tem lugar (Das, Naglieri & Kirby, 1994). Mais ainda, se uma estratégia ou um princípio for articulado subsequentemente à ex-

periência a partir do qual foi extraída(o), então haverá uma maior possibilidade de ela(e) ser aplicada(o) em situações novas e diferentes (Das, Naglieri & Kirby, 1994).

Deste modo, o PREP foi construído para, com a mediatização adequada, facilitar a aquisição espontânea de estratégias de processamento e rentabilizar o potencial da pessoa, pois em contraste com a habitual aprendizagem de tipo dedutivo, as pessoas aprendem por meio da experiência à medida que interiorizam os princípios através de processos indutivos (Das, Mishra & Pool, 1995).

Por outro lado, como um bom programa de reeducação, o PREP implica que os aprendizes sejam activos e reflexivos ou pensantes, pois estes envolvem-se nas actividades e reflectem sobre aquilo que estão a fazer (Das *et al*., 2001). O professor surge assim como um facilitador que só intervém quando é necessário, com o objectivo de facilitar a interiorização nos aprendizes, através da sua mediatização (Das *et al*., 2001).

A quarta grande fonte de influencia do PREP diz respeito àquilo que Das *et al.* (2001) denominam por *intervenção terapêutica interactiva* (*aptitude by treatment interaction*) e, de acordo com Das (2000), refere-se às interacções entre as aptidões ou capacidades a reeducar e a intervenção utilizada.

De um modo geral os professores e educadores sentem instintivamente que devem tirar partido das capacidades ou aptidões especiais das crianças e que, consequentemente, devem conceber toda a instrução em função dessas aptidões. Das, Naglieri & Kirby (1994) sugerem mesmo que a combinação dos estilos de aprendizagem e das estratégias de ensino foi muito popular durante algum tempo devido à ideia de que ambas se deviam ajustar.

Fonseca (1984 e 1999) também defende a ideia de que é preciso fazer o ajuste entre as condições internas da aprendizagem e as condições externas desta, ou seja, é necessário conciliar as condições da criança e as exigências das tarefas educacionais. O mesmo autor refere ainda que para este ajuste ocorrer é imperioso um estudo aprofundado do desenvolvimento da criança, nomeadamente nos âmbitos biológico, psíquico e social.

Deste modo, por trás da construção do PREP, para além da preocupação de fazer o ajustamento entre as estratégias de ensino e os estilos de aprendizagem, também esteve a preocupação de intervir tanto nas áreas fortes como nas áreas fracas da pessoa (Das, Naglieri & Kirby, 1994, Das, 2000).

Assim, no PREP é recomendado que em primeiro lugar sejam determinadas as áreas fortes e as áreas fracas do processamento cognitivo das crianças (Das, 2000, Das *et al*., 2001). Depois, através da exposição a uma série de actividades que podem ser abordadas tanto de forma simultânea como de forma sequencial, as crianças tornar-se-ão capazes de usar as estratégias que lhes forem mais confortáveis, de as experimentar, de verificar a sua eficácia e de serem suficientemente flexíveis para mudarem para a estratégia que lhes permite um maior sucesso (Das, 2000, Das *et al*., 2001).

Em síntese, subjacente à concepção do PREP está a assunção de que as dificuldades na aprendizagem das crianças podem ser modificadas, reduzidas e ultrapassadas através de uma estimulação cognitiva (treino de estratégias), pois as crianças têm um enorme potencial de aprendizagem (zona de desenvolvimento proximal), do qual apenas um bocado é explorado na instrução regular (Das, 2000, Das *et al*., 2001).

Mais ainda, também se assume que se as crianças forem tratadas de modo adequado (intervenção terapêutica interactiva) desde o início da instrução (intervenção precoce), esse potencial não utilizado pode desenvolver-se e, ao mesmo tempo, podem prevenir-se possíveis dificuldades na aprendizagem (Das, 2000, Das *et al*., 2001).

**Referências Bibliográficas**

Boden, C. & Kirby, J. R. (1995). Successive Processing, Phonological Coding, and the Remediation of Reading. *Journal of Cognitive Education*, 4 (2/3), 19-32.

Carlson, J. S. & Das, J. P. (1997). A process approach to remediating word-decoding deficiencies in chapter 1 children. *Learning Disability Quarterly*, 20, 93-102.

Cruz, V. & Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Damásio, A. R. (1995). *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano.* Lisboa: Publicações Europa-América.

Damásio, A. R. (2000). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência.* Lisboa: Publicações Europa-América.

Damásio, A. R. (2003). *Ao Encontro de Espinosa – As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa: Publicações Euro-

pa-América.

Das, J. P. (2000). PREP: A Cognitive Remediation Program in Theory and Practice. *Developmental Disabilities Bulletin*, 28 (2), 83-95.

Das, J. P., Garrido, M. A., González, M., Timoneda, C. & Pérez-Álvarez, F. (2001). *Dislexia y Dificultades de Lectura: Una Guía para Maestros*. Barcelona: Paidós.

Das, J. P. & Jarman, R. F. (1991). Cognitive integration: Alternative model of intelligence. In Helga A. H. Rowe (Ed.), *Intelligence: Reconceptualization and Measurement* (pp. 163-181). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Das, J. P., Kar, B. C. & Parrila, R. K. (1996). *Cognitive Planning – The Psychological Basis of Intelligent Behavior.* New Delhi: Sage Publications.

Das, J. P. & Kendrick, M. (1997). PASS reading enhancement program: A short manual for teachers. *Journal of Cognitive Education*, 5 (3), 193-208.

Das, J. P., Kirby, J. R. & Jarman, R. F. (1979). *Simultaneous and Successive Cognitive Processes*. London: Academic Press.

Das, J. P., Mishra, R. M. & Kirby, J. R. (1994). Cognitive patterns of children with dyslexia: A comparison between groups wiyh high and average nonverbal intelligence. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (5), 235-242, 253.

Das, J. P., Mishra, R. M. & Pool, J. E. (1995). An experiment on cognitive remediation of word-reading difficulty. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), 66-79.

Das, J. P. & Naglieri, J. A. (1997). Mental retardation and assessment of cognitive processes. In J. W. Jacobsono & J. A. Mulick (Eds.), *Manual of Diagnosis and Professional Practice in Mental Retardation* (pp. 115-126). Washington: American Psychological Association.

Das, J. P., Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of Cognitive Processes: the P.A.S.S. theory of intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon.

Das, J. P., Parrila, R. K & Papadopoulos, T. C. (2000). Cognitive Education and Reading Disability. In A. Kozulin & B. Y. Rand (Eds.), *Experience of Mediated Learning: An Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology* (pp. 274-291). Oxford: Pergamon Press.

Eden, G. F., Stein, J. F., Wood, M. H. & Wood, F. B. (1995). Verbal and visual problems in reading disability. *Journal of Learning Disabilities,* 28 (5), 272-290.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B. & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichement: An Intervention Program for Cognitive Modificability*. Baltimore: University Park Press.

Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.

Fonseca, V. (2001). *Cognição e Aprendizagem – Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica*. Lisboa: Âncora.

Fonseca, V. & Cruz, V. (2001). *Programa de Reeducação Cognitiva PASS (Planificação, Atenção e processamento Simultâneo e Sequencial de informação) - Avaliação dos seus Efeitos em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*. Cruz Quebrada, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Serviço de Edições.

García, S. M. & Pérez, A. A. (1993). *Procesos y Estrategias Cognitivas en Niños Deficientes Mentales*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A..

Garrido, N. A. & Molina, S. (1996). Tratamiento de las Dificultades de Aprendizaje a Través de un Programa de Estimulación Cognitiva (PREP). In S. M. García & M. F. Igado (Eds.), *Educación Cognitiva II* (pp. 177-190). Zaragoza: Mira Editores.

Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Goleman, D. (1999). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Kirby, J. R., Booth, C. A. & Das, J. P. (1996). Cognitive processes and reading disability. *The Journal of Special Education*, 29, 442-456.

Kirby, J. R. & Das, J. P. (1977). Reading achievement, IQ, and simultaneous-sucessive processing. *Journal of Educational Psychology,* 69, 564-570.

Kirby, J. R. & Gordon, C. J. (1988). Text segmenting and comprehension: Effects of reading and information processing abilities. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 287-300.

Kirby, J. R. & Williams, N. H. (1991). *Learning Problems – A Cognitive Approach*. Toronto: Kagan & Woo Limited.

Kirby, J. R. & Robinson, G. L. (1987). Simultaneous and successive processing in disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (5), 243-252.

Lambert, N. M. (1990). Consideration of the Das-Naglieri Cognitive Assessment System. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 8, 338-343.

Luria, A. R. (1980). *Higher Cortical Functions in Man*. New York: Basic Books, Inc..

Luria, A. R. (1985). *El Cerebro en Acción*. Barcelona: Martínez Roca.

Molina, S. (2000). Perspectiva Neuropsicológica de las Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura. In *Actas Primer Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales* (pp. 131-146). Granada: Ediciones Adhara.

Naglieri, J. A. (1999). *Essentials of CAS Assessment*. New YorkJohn Wiley & Sons, Inc..

Naglieri, J. A. & Das, J. P. (1990). Planning, Attention, Simultaneous, and Successive (PASS) cognitive processes as a model for intelligence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, (4), 303-337.

Naglieri, J. A. & Das, J. P. (1997). *Cognitive Assessment System: Interpretive Handbook*. Itasca, Illinois: Riverside Publishing.

Snart, F. Das, J. P. & Mensink, D. (1988). Reading disabled children with above-average IQ: A comparative examination of cognitive processing. *Journal of Special Education*, 22 (3), 344-357.

Vygotsky, L. S. (1989). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Wong, B. Y. L. (1994). Instructional Parameters Promoting Transfer of Learned Strategies in Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17 (Spring), 110-120.

**Vítor Cruz** - *Professor Auxiliar da Unidade Científico-Pedagógica de Educação Especial e Reabilitação, da Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade Técnica de Lisboa* - VCruz@fmh.utl.pt

# Necessidades Educativas Especiais e Tecnologias de Informação e Comunicação

**Introdução**

Quando se fala de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), pensamos imediatamente em alunos que apresentam um qualquer tipo de limitação, que pode ser sensorial, motora, social ou de acompanhamento do ritmo de aprendizagem comum ao grupo de trabalho.

As causas que determinam o conceito de NEE são diversas e têm inúmeras origens. Nesta comunicação iremos centrar-nos nas deficiências de carácter prolongado: a deficiência motora severa e a doença crónica grave. Daremos especial importância aos seus impactos nas vivências do aluno, na sua capacidade de ler e de escrever, nas suas limitações sociais, nas dificuldades de aceder à informação e a um currículo compatível com as suas potencialidades de aprendizagem.

Abordaremos o valor das tecnologias no processo de aprendizagem destes alunos e nas premissas necessárias para que sejam potencializadas como ferramentas facilitadoras do acesso à aprendizagem.

Neste sentido, iremos considerar a existência de uma relação triangular, com influências mútuas, tendo como vértices o Aluno com NEE, as Tecnologias e a Escola.

**Aluno com NEE: Deficiência Motora Severa ou Doença Crónica Grave**

A deficiência motora tem impacto em inúmeras áreas do funcionamento autónomo da pessoa. A dependência na mobilidade ou as dificuldades de manuseamento, manipulação, preensão, muitas vezes agravadas por dificuldades de comunicação e de interacção, produzem impactos graves no desenvolvimento global da criança. Estas dificuldades podem impossibilitar a escolaridade e dificultar uma socialização satisfatória.

A impossibilidade de segurar um lápis, de controlar o acto motor complexo que é a escrita, de folhear um livro ou simplesmente ser capaz de, com autonomia, realizar funções ao nível das necessidades básicas, leva a uma dependência de terceiros e de soluções externas. Não responder a estas necessidades pode transformar uma deficiência numa incapacidade (como no caso das barreiras arquitectónicas e das ajudas técnicas inadequadas ou ausentes).

Esta dependência de terceiros não corresponde, em muitos casos, a uma incapacidade ao nível da concepção e da idealização da tarefa. De facto, muitos alunos com esta problemática têm elevadas competências cognitivas e níveis de motivação e de persistência verdadeiramente notáveis.

Reconhece-se que, nas primeiras idades, a ausência de resposta adequada na interacção da criança com o meio que a rodeia poderá criar sérios hiatos no seu desenvolvimento, levando a graves atrasos de desenvolvimento, os quais poderão levar a uma gravosa colagem à deficiência mental.

As disfunções do aluno com deficiência terão que ser identificas e percebidas para se poderem identificar as potencialidades.

Vejamos o testemunho de William Rush, jovem adulto com paralisia cerebral, quando se refere à utilização do seu ponteiro de cabeça, e com o qual passou a ter alguns níveis de autonomia. Ele descreve-nos a forma penosa e frustrante, como até então tinha sido a sua vida no mundo da reabilitação já que, em 11 anos de Terapia Ocupacional, não tinha tido hipóteses de usar, pelo menos, uma das mãos. Com 11 anos de Fisioterapia, não tinha tido hipóteses de se pôr de pé e com 11 anos de Terapia da Fala, não tinha tido hipóteses de pronunciar uma simples palavra. Actualmente, com um simples ponteiro de cabeça, consegue comunicar – “Dêem-me água porque tenho sede”.

Assim, as situações que se enquadram na categoria da deficiência motora pelas incapacidades de realização que provocam, e que podem ir desde a falta progressiva de força característica, por exemplo, das distrofias musculares, aos défices de coordenação e de alterações de tónus muscular, às disfunções da comunicação de nível expressivo e/ou compreensivo, comuns nas patologias neuro-motoras, à ausência dos membros superiores, comum nas amputações traumáticas ou congénitas, passando pelas patologias osteo-articulares, algumas vezes com quadros álgicos incapacitantes, ou às lesões dérmicas congénitas ou adquiridas, pouco nos dizem sobre o potencial funcional e comunicativo da pessoa e sobre a forma de organizar a intervenção.

**Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pelo aluno com deficiência motora severa**

Ao considerar as TIC como elemento de acesso à aprendizagem do aluno com deficiência motora severa sem ter em conta a sua realidade específica, corre-se o risco de elas se constituírem mais como uma barreira do que como uma ferramenta facilitadora do desenvolvimento destes alunos.

Assim, ao fazer convergir TIC e NEE temos que pensar em Avaliação/Acessibilidade/Funcionalidade/Adequação, englobando, em cada uma dessas vertentes, várias questões:

- As relacionadas com o aluno (problemática dominante, potencialidades, idade, escolaridade, família, etc.).
- As relacionadas com os contextos (onde é que o aluno vai utilizar estas ajudas técnicas e qual a competência desse contexto).
- As relacionadas com as próprias tecnologias (o que existe, como funcionam, como se potencializam como ferramentas de realização, de comunicação/interacção ou de acesso à informação).
- As relacionadas com a oportunidade (capacidade de responder em tempo útil às necessidades do aluno).

É a conjugação destes factores que levará a uma resposta educativa eficaz.

Embora se reconheçam as TIC como ferramentas essenciais na vida da pessoa com deficiência, a forma como essas ajudas técnicas estão disponíveis continua afastada de tal reconhecimento. A ponte entre as necessidades e a sua satisfação é ainda enorme e depende de vários factores, alguns de ordem económica, outros de articulação entre serviços, outros ainda de atitude e de resistência à mudança. Este tema é contudo complexo, necessitando de uma reflexão própria que ultrapassa os objectivos desta comunicação.

Assim, irei apenas debruçar-me sobre a dimensão educativa, relacionando o aluno com deficiência motora severa com as potencialidades das tecnologias como recursos para a sua aprendizagem.

**TIC e Ajudas Técnicas**

Consideram-se Ajudas Técnicas as ferramentas de compensação de disfunções, tornando-se recursos facilitadores do acesso da pessoa com deficiência à comunicação, à autonomia, à escolaridade, ao trabalho e a uma vida social.

No aluno com NEE, nomeadamente no portador de deficiências sensoriais ou motoras severas, as TIC assumem-se, muitas vezes, como um recurso reabilitativo e reeducativo único. Na realidade elas podem constituir-se como:

- Uma substituição do sistema de “output “ ou “input”, comprometido na pessoa com deficiência motora ou sensorial.
- Um sistema alternativo de comunicação para a pessoa com problemas nesta área.
- Uma hipótese de controlo de ambiente, tornando o incapacitado severo menos dependente.
- Uma hipótese de acesso à educação e ao trabalho.
- Uma alternativa de contacto com o exterior/comunidade, possibilitando a integração em grupos de interesse comuns.

Quando estes alunos frequentam a escola, é fundamental o conhecimento do professor, em especial do professor de apoio, sobre as potencialidades das Ajudas Técnicas disponíveis no mercado que podem responder eficazmente aos aspectos referidos anteriormente.

Genericamente, as Ajudas Técnicas podem ser usadas em diferentes contextos (casa, escola, trabalho, comunidade... ) e em diferentes níveis de escolaridade, podendo dar resposta a problemas de Comuni-

cação, Manipulação, Mobilidade e Orientação.

A título de exemplo:

**Ajudas Técnicas – Hardware**

- Periféricos com acessos diferenciados – *Trackballs* e *Joystick*.

- Teclado alternativo com um layout de acesso à Internet.

- *Switch* com diferentes potencialidades a nível da acessibilidade, adequando-se à zona do corpo escolhida para o seu accionamento.

**Ajudas Técnicas – Software**

- Opções de acessibilidade da *Microsoft Windows.*

- Teclado virtual, permitindo aceder à escrita pela técnica de varrimento.

- Rato virtual, permitindo aceder às funções do rato, através da técnica de varrimento.

- Teclado virtual, permitindo entre outras funções a predição (*Software Wivik II*).

- Rato virtual (IrData), podendo ser accionado por um sensor de infravermelhos.

**Ajudas Técnicas para a Comunicação Aumentativa**

- *Pointer* ou relógio eléctrico, ajuda técnica que permite a selecção por varrimento. Ferramenta importante numa fase inicial de treino da comunicação e/ou de aquisição de conceitos.

- Digitalizadores com *layouts* de comunicação e Grid.

- Tabela de comunicação, utilizando símbolos do SPC.

O que o professor sabe, a sua perspectiva de ensino e de utilização destas ou de outras ferramentas determinará, logo de início, a sua opção a nível dos recursos e das metodologias a adoptar.

Paralelamente a esse saber, exige-se a consciência sobre a relação custo-benefício das escolhas, resistindo às influências comerciais e de divulgação que, apesar de interessantes e apelativas, muitas vezes não são adequadas ao aluno em causa.

Saber perceber e situar a importância das ajudas técnicas é crucial, para que não se transformem num mito e num fim em si mesmas mas também não sejam ignoradas como ferramentas, muitas vezes únicas, para estes alunos poderem aceder a um ambiente de aprendizagem eficaz.

Para além dos alunos com deficiência motora severa, existe um outro universo com que trabalhamos, e que beneficia do uso de tecnologias. Referimo-nos aos alunos com doença crónica grave.

Neles, muitas vezes não está presente uma deficiência mas sim a impossibilidade de uma ligação regular à escola. A triangulação entre casa, hospital e escola vai-se esbatendo nas situações crónicas, levando a um afastamento progressivo dos ambientes de aprendizagem, não só no que se refere às dimensões curriculares mas também no que se refere às ligações com os colegas, com o jogo, com a partilha de sentimentos e afectos entre pares, levando a um isolamento progressivo e a uma desvinculação da aprendizagem e da vida.

Nesta população, as tecnologias, nomeadamente as de comunicação à distância (diferentes ferramentas disponíveis na Internet, videoconferência, videotelefone, etc.), assumem particular relevo, como ferramentas de ligação entre a casa, hospital e a escola.

**TIC e avaliação**

Avaliar implica um quadro conceptual onde se interliga o conhecimento sobre os materiais disponíveis com o conhecimento das potencialidades e limitações do aluno e com um entendimento realista da escola do aluno, dos seus professores e dos seus contextos familiares.

Toda a avaliação implica uma tomada de decisão que, por sua vez, se baseia na competência de quem avalia. Essa competência situa-se não só ao nível da informação – conhecimento do que existe e a forma de pesquisar a informação em falta – como, igualmente, no saber mobilizar os recursos necessários para a obter.

A avaliação será, então, o primeiro passo da intervenção ao dar-nos um quadro das limitações existentes e uma identificação das áreas funcionais e das potencialidades desses alunos.

Essa avaliação estará focada nas dimensões funcionais, com especial incidência a nível dos membros superiores. Saber qual a parte do corpo e o movimento que o aluno controla será determinante no tipo de ajuda técnica a adoptar.

A partir daí surgem outras adaptações que, por vezes, importa também considerar:

a) a nível do ambiente/mobiliário (adaptações ergonómicas);

b) a nível dos equipamentos (hardware e software);

c) a nível dos posicionamento e do controlo postural do aluno;

d) a nível das metodologias de trabalho na sala de aula.

Em resumo, e relacionando a funcionalidade do aluno com as possibilidades de acessibilidade das tecnologias, poderemos organizar dois grandes grupos:

- os alunos que têm acesso directo;
- os alunos que têm acesso indirecto, necessitando de *software* de varrimento para estabelecer a ligação entre o movimento que controla e a ajuda técnica em causa.

**Quadro 1:**

**Acesso Directo**

| ZONAS-CHAVE DE MOVIMENTO | PERIFÉRICOS DE INPUT |
|---|---|
| - Membros superiores | - Teclado |
| - Mão | - Teclado alternativo |
| - Cabeça | - Rato, Trackball, Joystick, Ponteiro |
| | - Écran táctil |
| | - Feixe de luz / Infravermelhos |
| | - Microfone |

**Acesso Indirecto**

| ZONAS-CHAVE DE MOVIMENTO | PERIFÉRICOS DE INPUT |
|---|---|
| - Membros superiores | - Comutadores (switch) |
| - Zona oro-facial | |
| - Cabeça | |
| - Membros inferiores | |

A escolha da melhor solução tem condicionantes que o professor e/ou o avaliador terá que ter em conta, para que as tecnologias possam ter uma expressão eficaz na aproximação do aluno com NEE à aprendizagem. A solução mais simples implica sempre diferentes níveis de análise:

1.Determinação das necessidades do momento do aluno.

a. Qual a idade – Qual o estádio de desenvolvimento – Qual perfil psico-pedagógico do aluno.

b. Em que contexto o aluno está inserido.

i. Que nível de ensino.

ii. Qual o ambiente de aprendizagem (sala de aula, sala de apoio, biblioteca da escola, refeitório, etc.).

iii. Casa – Comunidade – Outros.

2.Determinação das potencialidades da tecnologia, tendo em conta a avaliação funcional do aluno.

a.Que hardware e que software seleccionar.

b.Que interfaces adoptar.

3.Qual o contexto de utilização. Se na sala de aula, implicar o professor na mediatização desta ajuda técnica para que ela se torne uma efectiva ferramenta de trabalho e de aproximação ao currículo.

Consideramos que não existem pré-requisitos para a utilização de uma tecnologia, desde que a mesma seja significante para o momento de aprendizagem que o aluno atravessa. Assim, e principalmente nas primeiras idades, há necessidade de um acompanhamento transversal a fim de ir determinando os momentos em que determinada ajuda técnica deverá ser introduzida, tendo por base o Programa/Plano Individual Educativo que, por sua vez, se baseia numa avaliação holística e ecológica do aluno.

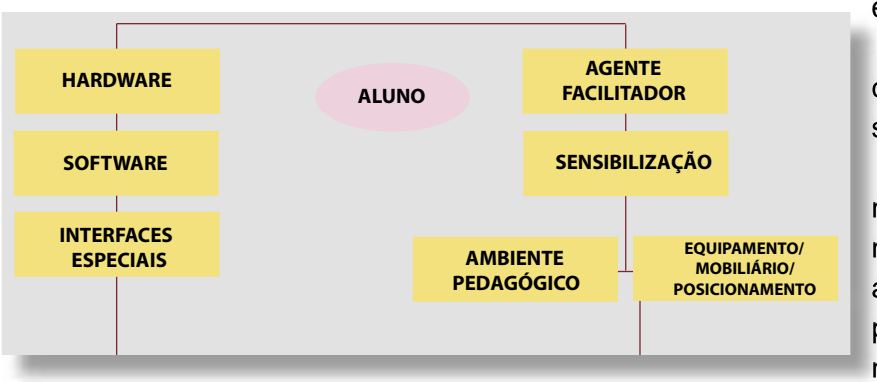
Depreende-se então que, se é importante este primeiro momento de avaliação, ele não poderá transformar-se num acto único, devendo antes estar intimamente ligado à intervenção para que as escolhas sejam as mais adequadas no tempo da sua aplicação

e na forma ou metodologias de enquadramento.

Assim, torna-se fundamental a existência de equipas que acompanhem transversalmente os casos mais severos, que apoiem o professor na sala de aula, estabelecendo uma articulação eficaz e actuante entre os diferentes técnicos que intervêm com o caso.

Em síntese, o quadro seguinte dá-nos uma dimensão global do que está implicado neste momento de avaliação.

**Quadro 2: Síntese do momento avaliativo**




## Escola

Terminaremos esta abordagem referindo-nos à Escola como espaço e tempo de aprendizagem marcantes na vida da criança.

Se se considerar que a educação deverá seguir uma vertente inclusiva, é oportuno reflectir sobre o papel da escola enquanto estrutura identificada pelos seus recursos e metodologias na (re)educação dos alunos com NEE.

Reconhece-se, por um lado, o papel activo da criança no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Por outro lado, identificam-se as TIC como recursos importantes na melhoria dos ambientes de aprendizagem pelas suas potencialidades a nível da interactividade, disponibilidade de comunicação, pesquisa e acesso à informação, combinação criativa entre diferentes tipos de linguagem e motivação que criam no aluno.

A forma como o professor integra as tecnologias nas dinâmicas de sala de aula e na construção de ambientes de aprendizagem caracterizados pela diferenciação curricular, são determinantes na eficácia destes recursos.

Qualquer situação de aprendizagem exige uma mediatização. Embora a exposição directa a estímulos, defendida por inúmeros autores [Thorndike, Guthrie, Tolman, referidos por Fonseca (1984)], possa ser geradora de uma aprendizagem, só a mediatização permite o acesso a funções cognitivas superiores. Rodrigues (1986) refere que o aluno sozinho explora o computador abaixo dos seus níveis de planeamento.

Igualmente, Feuerstein (1989), ao defender a modificabilidade cognitiva fá-lo não apenas nos aspectos cognitivos mas também emocionais e motivacionais, considerando estes factores como condicionantes em qualquer aprendizagem ou na realização das tarefas escolares.

O professor será, nesta perspectiva, considerado como o agente facilitador do sucesso da aprendizagem destes alunos.

É um facto que as tecnologias, em si mesmas, não modificam nada. O que cria mudança/beneficio/conhecimento/saber é a atitude das pessoas que mediatizam os processos de aprendizagem e o envolvimento do próprio aluno nesse processo. As tecnologias apenas contêm potenciais de resposta para a pessoa severamente afectada.

Quando falamos de Ajudas Técnicas para acesso do aluno com deficiência severa estamos a falar de ferramentas imprescindíveis para que esse aluno possa aceder à realização de qualquer tipo de tarefa escolar ou outra, de poder aumentar o seu potencial comunicativo e de poder criar ligações afectivas e relacionais com os seus pares. Sem tais ajudas, estes alunos estão à partida inibidos de se envolver activamente no acto de aprendizagem.

Reconhece-se a dificuldade de gerir as situações tão diferenciadas que normalmente caracterizam as actuais salas de aula, pelo que o professor do ensino regular deverá ter uma equipa de retaguarda que o ajude a manter níveis de aprendizagem de qualidade para todos os alunos. Contudo, a sua função é insubstituível. É na sala de aula que os cenários de aprendizagem se formam e se consolidam. Os apoios directos ao aluno, especificamente os que mobilizam um professor de apoio e/ou uma auxiliar de acção educativa para ajuda directa ao aluno na sala de aula, terão que ser bem geridos pois poderão ter um efeito perverso, isolando o aluno na sua problemática, levando a quebras de autonomia e de interacção/integração

no trabalho junto com os seus colegas de turma.

Todo este processo cria inúmeras responsabilidades a uma escola e a um sistema educativo que se identifica com uma perspectiva de Inclusão.

**Referências**


http://www.tiresias.org/phoneability/wireless.htm

http://www.acessibilidade.net/at/avalat.php

http://www.anditec.pt

http://netin.ese.ipcb.pt/kit/online.htm

http://www.abilityhub.com/

http://www.closingthegap.com/

Cordeiro, E. (1995). *Utilização das Novas Tecnologias de Informação pela Pessoa Portadora de Deficiência Motora Severa: Construção de um Modelo de Avaliação*. Tese de Mestrado: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem:* Editorial Noticias.

Feuerstein, R. (1981). *Can Envolving Techniques Better Measure Cognitive Change?*. *in* Journal of Special Education. Vol.15.

Rodrigues, D. (1986). *Perfil Comportamental: Apresentação de um Instrumento de Avaliação Pedagógica - Terapêutica*. nº 3: F.M.H.



**Maria Eulália Cordeiro** - *Coordenadora do Centro de Avaliação em Novas Tecnologias de Informação e Comunicação* - eulália@cantic.org.pt

## Supernova

O Supernova é um programa que combina as funções de leitura e ampliação do ecrã. É assim possível trabalhar com voz ou braille e com imagem ampliada.

O Supernova pode ser considerado como a combinação do Hal com o Lunar. Possui todas as funções para utilizadores cegos e amblíopes. Assim, numa rede com vários utilizadores deficientes visuais não é necessário instalar vários programas. Basta uma instalação do Supernova no servidor de cada utilizador.

Comercialização: Electrosertec, Lda - Rua Combatentes da Grande Guerra, 51-B Moscavide - Tel. 219435183 - Fax. 219435184
E-mail: info@electrosertec.pt.

## Plaphoons

O Plaphoons é um comunicador multimédia dinâmico para a comunicação aumentativa. Permite utilizar a combinação de imagens, textos e sons para mensagens da vida diária. Pode ser utilizado para a reabilitação da memória, da fala ou para estimular a aprendizagem da escrita ou de conceitos educativos.

É um programa com varrimento pensado para ser utilizado como comunicador e editor de comunicação. Indicado para pessoas com deficiência motora que não conseguem comunicar através da fala e não têm um controle da sua motricidade.

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

## Aventuras 2

O Aventuras 2 é um ambiente virtual de aprendizagem interactiva que pretende favorecer o desenvolvimento de competências de leitura e escrita de pessoas com deficiência mental, motora e dislexia.

Foi concebido para ser utilizado em contexto da educação formal e não formal, nos casos de necessidades educativas especiais e na educação de adultos, pois permite a utilização do teclado virtual e de diversos periféricos (comutadores, apontador de cabeça, *joystick, trackball*, teclado de conceitos e ecrã táctil).

Este *software* possibilita: o trabalho com textos, frases, palavras e fonemas; a criação de uma biblioteca de imagens, sons e palavras; o desenvolvimento de cinco jogos interactivos de aprendizagem, capazes de trabalhar com quaisquer conteúdos introduzidos pelo próprio utilizador.

Comercialização: Cnotinfor - Urbanização Panorama, lote 2, loja 2 - Monte Formoso - 3000-446 Coimbra - Tel: 239 499 230
Fax: 239 499 239 - E-mail: info@cnotinfor.pt.

## Vamos brincar aos médicos no Hospital das Brincadeiras

O "Vamos brincar aos médicos no Hospital das Brincadeiras" assume-se como um desafio às crianças, às famílias, aos educadores e aos profissionais de saúde. É um espaço lúdico e pedagógico para o desenvolvimento de actividades e aprendizagem, privilegiando a animação, o som e as opções de leitura e de Língua Gestual Portuguesa.

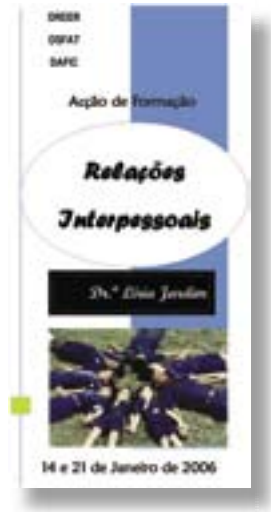
Através de uma caminhada progressiva na qual predomina a abordagem salutogénica ao meio hospital, desenvolvendo temas como a higiene, a alimentação, a conservação da natureza, entre outros. Apela-se à curiosidade, descoberta, atenção e aprendizagem, potenciando capacidades de desenvolvimento emergentes na criança.

Comercialização: Cativar a Cores - Tel/Fax: 21 8957263 - Página web: www.cativar.com - E-mail: cativar@cativar.com

Com o propósito de habilitar os profissionais que trabalham directamente com as pessoas portadoras de deficiência com mecanismos que conduzam à construção de práticas eficazes que permitam a qualidade de vida, a evolução e o sucesso pessoal, educativo e social das pessoas portadoras de deficiência, decorreu nos dias 6, 7 e 13 de Janeiro de 2006, a acção de formação ***Prevenção, Habilitação e Inclusão de Pessoas Portadoras de Deficiência***. A formação sob a orientação da Dra. Cecília Pereira, totalizou 16 horas e teve a participação de Técnicos Profissionais de Educação Especial e Ajudantes de Acção Sócio-Educativa, num total de 17 participantes.

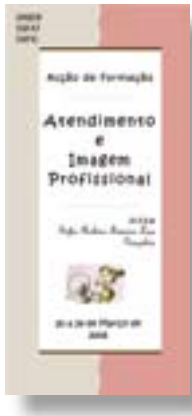
A 16, 17 e 18 de Janeiro de 2006, teve lugar a acção de formação ***Avaliação do Desempenho***, dinamizada pelo Dr. José Fernando Silva. Nela participaram 62 dirigentes e avaliadores divididos em dois grupos. Esta formação aconteceu em dois momentos com a duração de 12 horas e teve como objectivo conhecer o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP).

Realizou-se nos Ilhéus, nos dias 20, 27 e 28 de Janeiro de 2006, a formação ***Sexualidade nas Pessoas Portadoras de Deficiência***, sob a orientação da Dra. Maria Gabriela Fernandes. A acção de formação, com a duração de 16 horas, contou com a presença de 18 participantes (Técnicos Profissionais de Educação Especial e Ajudantes de Acção Sócio-Educativa), pretendendo dotar os formandos com competências para lidar com a área da sexualidade das pessoas com N.E.E., tendo em atenção a fase de desenvolvimento das mesmas e as especificidades de cada caso (*handicap*), bem como a necessidade da prevenção de riscos acrescidos.




Nos dias 14 e 21 de Janeiro de 2006 teve lugar na Sala de Formação dos Ilhéus, a acção ***Relações Interpessoais***, com a duração de 16 horas, orientada pela Dra. Líria Jardim. Esta formação com o objectivo de sensibilizar os formandos para a importância fulcral que as variáveis psicológicas assumem no mundo da sua actividade profissional, teve a participação de 15 formandos (Técnicos Profissionais de Educação Especial e de Ajudantes de Acção Sócio-Educativa).

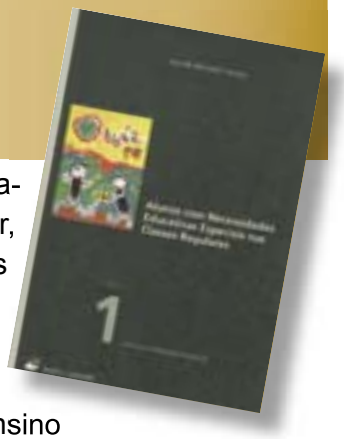
Teve lugar nos dias 3, 4, 10 e 11 de Fevereiro de 2006, na sala de formação dos Ilhéus, a acção ***Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente***. A formação ministrada pela Dra. Cecília Pereira, com a duração de 24 horas, destinou-se a Técnicos Profissionais de Educação Especial e Ajudantes de Acção Sócio-Educativa, num total de 19 e teve como intuito habilitar os formandos com conhecimentos e técnicas sobre NEE que permitam uma maior eficácia no atendimento, dando ênfase à participação e implementação de projectos numa perspectiva de trabalho em equipa.




De 20 a 29 de Março de 2006 realizou-se nos Ilhéus, a acção de formação ***Atendimento e Imagem Profissional***, com a duração de 21 horas e destinada a 12 participantes. A acção dinamizada pela Dra. Sofia Gonçalves, teve como objectivo dotar o Pessoal Administrativo da DREER de conhecimentos que permitam compreender o processo administrativo e cuidar correctamente da sua imagem profissional.

### *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*

**Colecção: Educação Especial n.º 1**
**Autor: Luís de Miranda Correia**
**Editora: Porto Editora**
**Ano: 1997**



Embora, aparentemente, a responsabilidade de ensinar crianças com necessidades educativas especiais seja atribuída aos professores, quer sejam do ensino regular, quer sejam de educação especial, há ainda a considerar todo um conjunto de outros profissionais que muitas vezes, em conjunto com os pais, terão de conjugar esforços no sentido de ajudar o professor na elaboração de planificações educacionais adequadas, assegurando a igualdade de oportunidades que proporciona uma educação de qualidade para todos os alunos. Esta obra destina-se não só aos professores do ensino regular e educação especial, mas também a todos aqueles que no decorrer da sua vida profissional desempenhem funções no que diz respeito ao atendimento e à prestação de serviços a alunos com NEE.

### *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família.*

**Colecção: Educação Especial n.º 2**
**Autores: Luís de Miranda Correia e Ana Maria Serrano**
**Editora: Porto Editora**
**Ano: 1998**

O segundo livro da colecção Educação Especial debruça-se na temática da intervenção precoce em Portugal. Actualmente, deparamo-nos com uma situação que faz apelo a um conjunto de medidas, sejam elas de âmbito legislativo, de saúde, de assistência social, ou de atendimento familiar e educacional, que interessa ponderar. Tendo por base este enquadramento, parece-nos imperativo que se inicie um processo de sensibilização que, ao ter por objectivo a reflexão sobre a importância destas questões, leve a práticas mais eficazes num contexto de intervenção precoce.

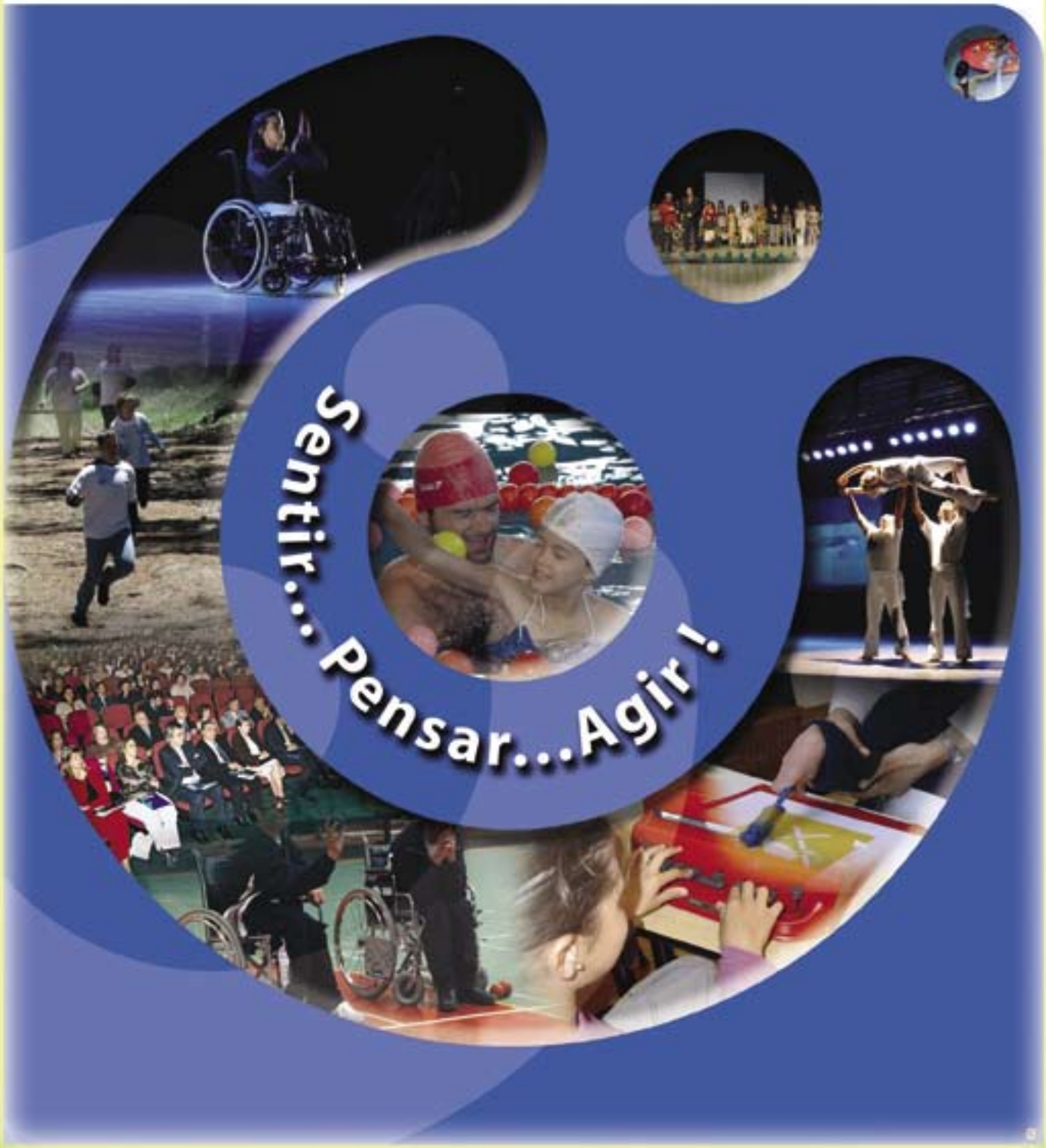
### *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce centrada na família*

**Colecção: Educação Especial n.º 15**
**Autores: P. J. Mcwilliam, Pamela J. Winton, Elizabeth R. Crais**
**Editora: Porto Editora**
**Ano: 2003**

Este livro centra-se nas famílias, no papel fundamental que desempenham no processo de prestação de serviços à primeira infância e na prática de concepção e implementação de serviços. Todo o profissional que trabalha para a primeira infância está consciente da necessidade de exercer funções numa estrutura centrada na família, mas a realidade de muitos dos sistemas de serviço não está de acordo com os princípios e os cuidados centrados na mesma.

A prestação de serviços a famílias de crianças com necessidades educativas especiais ou em risco de desenvolvimento é crucial para uma intervenção precoce eficaz.

A obra aborda fundamentos filosóficos básicos na prestação de serviços; uma visão da família enquanto unidade, dando resposta às suas prioridades e individualizando os serviços; e uma visão detalhada dos princípios e fundamentos lógicos centrada na família.

# II Encontro Regional de Educação Especial

## *Paradigmas da Diferença*