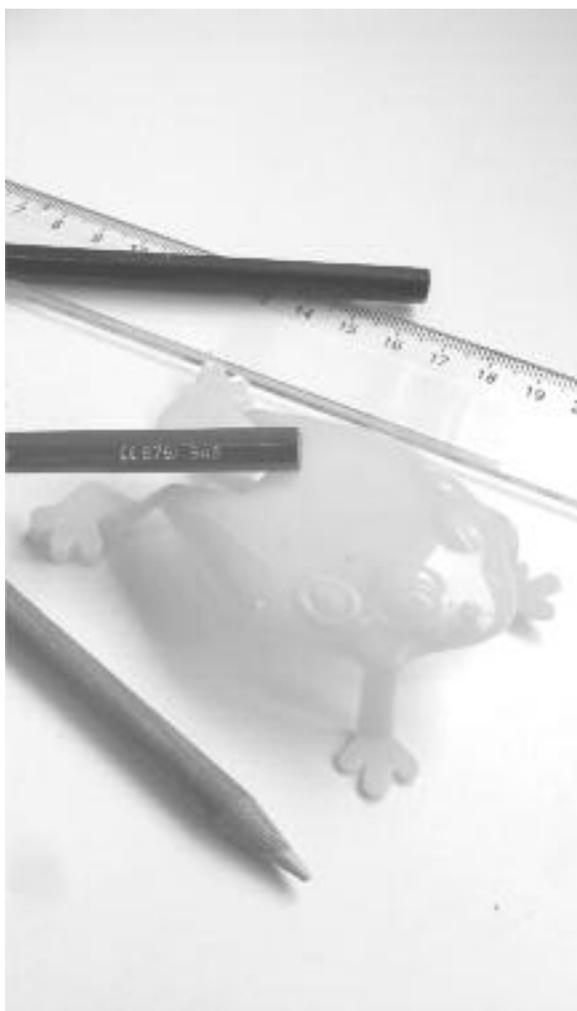


Formação em Educação Especial

no Centro de Formação de Associação de Escolas Nova Ágora - 2012-2013

Financiada no âmbito da medida "Educação Especial 2012", da Fundação Calouste Gulbenkian



Nº
4

Cadernos da Formação

SÉRIE



FUNDAÇÃO
CALOUSTE
GULBENKIAN

Centro de Formação
de Associação
de Escolas
nova ágora
UNIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO CENTRO CALOUSTE GULBENKIAN



Título

**Formação em Educação Especial
no Centro de Formação de Associação de Escolas Nova Ágora - 2012-2013**

Coleção

Cadernos da Formação

Coordenação

João Paulo Janicas

Revisão

Ana Paula Duarte

CDU

37

Conceção gráfica

Pedro Vicente

Execução gráfica

Sara Cravo

Produção gráfica

Tipografia Damasceno

1.ª edição (janeiro, 2014)

Tiragem

100 exemplares

Edição

Nova Ágora - Centro de Formação de Associação de Escolas

Apartado 5007

Escola Secundária D. Duarte

Rua António Augusto Gonçalves - Santa Clara

3041-901 Coimbra

Tel. **239 802 317** Fax. **239 802 318**

E-mail: **nova-agora@cfagora.pt**

Pág. web: **http://www.cfagora.pt**

Financiamento

no âmbito da medida "Educação Especial 2012", da Fundação Calouste Gulbenkian

N.º Dep. Legal

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos intervenientes e não refletem necessariamente os pontos de vista das entidades promotoras.



Índice	3
Apresentação dos Cadernos da Formação n.º4	5
PLENITUDE - promover a eficiência e bem-estar docente. Programação neurolinguística aplicada ao contexto escolar	8-37
Cristina Rocha Vieira e Filomena Gaspar	
Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem Específicas	38-53
Maria da Piedade Ramos	
A criança/jovem com multideficiência: contributos para a avaliação e intervenção	54-65
Elvira Manuela Soares C. Mendes	
Perturbações da comunicação, linguagem e fala - como reduzir o seu impacto na aprendizagem?	66-75
João Canossa Dias	
A educação de Alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) na Perspetiva de uma Vida de Qualidade	76-87
Jorge Rocha	
O papel da Assistente de Ação Educativa na integração da criança com NEE	88-93
Lídia de Oliveira	





Chega, finalmente - o nº anterior fora publicado já em 2010 -, o quarto número dos **Cadernos da Formação**, do Centro de Formação de Associação de Escolas Nova Ágora. Intitulado *Formação em Educação Especial no Centro de Formação de Associação de Escolas Nova Ágora - 2012-2013*, este Cadernos da Formação reúne um conjunto de artigos produzidos em articulação com o programa de formação em Educação Especial, desenvolvido no Nova Ágora – CFAE, naquele ano letivo, no âmbito da medida - Educação Especial 2012, da Fundação Calouste Gulbenkian. Esta medida, recordemo-lo, é dirigida a “ações de intervenção precoce, reabilitação e integração escolar e social de crianças e jovens com necessidades educativas especiais”, incluindo entre as suas iniciativas “ações de formação para professores, educadores e outros profissionais ligados à educação”.

Sendo uma das três candidaturas aprovadas a centros de formação, a nível nacional, o projeto “Formação em Educação Especial nas escolas Nova Ágora CFAE” teve início em 5 de setembro de 2012 e conclusão já em janeiro de 2014. Permitiu concretizar seis ações de formação para docentes, acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), incluindo ainda alguns psicólogos responsáveis pelos serviços de psicologia e orientação escolar, num total de 200 horas, e duas ações específicas para não docentes, certificada pela Direção-Geral de Administração Escolar (DGAE), num total de 42 horas. Foram ainda realizadas duas sessões não acreditadas de 2 horas, estas especialmente vocacionadas para pais e encarregados de educação. Participaram nestas ações cerca de 150 docentes, 35 assistentes operacionais e cerca de três dezenas de pais e encarregados de educação.

A execução deste projeto, em particular, no contexto atual de ausência de financiamento público para os profissionais de educação, deu um contributo fundamental para atingir alguns dos objetivos previstos no Plano de Atividades do Nova Ágora – CFAE para o biénio 2012-2013, nomeadamente:

- Responder a necessidades de formação do pessoal docente e não docente;





- Incentivar a prática da atualização científica e investigação, no âmbito das diversas áreas específicas de docência;
- Dar o seu contributo à abertura da Escola ao meio envolvente e à participação dos pais e encarregados de educação;
- Promover projetos de autoformação e de formação colaborativa dos docentes de agrupamentos/escolas associados;
- Fomentar e apoiar projetos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados e o intercâmbio e divulgação de experiências pedagógicas;
- Apoiar a criação e manutenção de grupos de discussão e de partilha de materiais entre formandos e entre estes e os formadores.

Este **Cadernos da Formação n.º 4** pretende ser, não só um instrumento de consolidação da formação executada no âmbito do projeto financiado, mas também um seu prolongamento a outros docentes e profissionais de educação que a ela não tiveram acesso direto. Para além disto (e que já não seria pouco), visa ainda contribuir para a autoformação e a formação colaborativa e fomentar projetos de inovação nas escolas, incentivando o intercâmbio, a discussão e partilha de materiais e experiências pedagógicas dos docentes. Nessa medida, recupera aqueles que eram os objetivos editoriais da coleção, de acordo com a nota editorial incluída no primeiro número: *a publicação de textos que testemunham ideias e projetos resultantes da vitalidade dos agentes e comunidades educativas, que se oferecem a outros estímulos e a estimular outros, que podem trazer algo de novo ao pensar e ao agir dos intervenientes no universo educativo.*

A presente publicação recebeu os contributos dos formadores e especialistas envolvidos no programa de formação. Assim, foram disponibilizados seis artigos, que, por um lado, refletem os processos formativos das ações de formação orientadas ou acompanhadas pelos autores; por outro, desenvolvem e aprofundam temas abordados nos cursos, oficinas e sessões realizados.



A ordenação dos artigos não teve em consideração a ordem cronológica de execução das ações, nem uma hierarquia das problemáticas específicas abordadas ou qualquer outra, antes procurou aproximar-se de uma lógica em que sobressaíssem diferentes enfoques do universo das necessidades educativas especiais. Assim, se o texto inicial de Cristina Rocha Vieira e Filomena Gaspar se orienta sobretudo numa perspetiva de *prevenção primária*, tematizando a Programação Neurolinguística aplicada ao contexto escolar, os dois textos seguintes, de Maria da Piedade Ramos e Elvira Manuela Mendes, aproximam-se mais de uma perspetiva de *avaliação*, o primeiro face às Dificuldades de Aprendizagem Específicas, o segundo em relação à Multideficiência. Por fim, e ainda que os textos anteriores não esqueçam a perspetiva de *intervenção*, são os artigos de João Canossa Dias, Jorge Rocha e Lúcia de Oliveira que mais explicitamente adotam este tipo de abordagem: seja, no caso do primeiro, para reduzir o impacto das perturbações da comunicação, linguagem e fala na aprendizagem; seja, no caso do segundo, para promover uma vida de qualidade aos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID); seja, ainda, no terceiro destes textos, para clarificar o papel da assistente de ação educativa na integração da criança com NEE.

O n.º 4 dos Cadernos da Formação, *Formação em Educação Especial no Centro de Formação de Associação de Escolas Nova Ágora - 2012-2013*, é resultado do trabalho dos seus autores, bem como da equipa de colaboradores do Nova Ágora – CFAE. A uns e outros agradecemos a participação neste projeto. Este volume resulta, igualmente, do apoio que a Fundação Calouste Gulbenkian achou por bem promover na área da Educação Especial, também nesta área ajudando a superar limitações do sistema educativo em Portugal. Mas esta publicação é também uma prova da vitalidade e capacidade de realização das estruturas de formação contínua dos profissionais de educação que são os centros de formação de associação de escolas.

O Diretor do Nova Ágora – CFAE
João Janicas





Cristina Rocha Vieira

Professora de Educação Especial (grupo 910), do Quadro do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste.

Mestrado em Ciências da Educação – Psicologia Pedagógica, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC).

Especialização em Ensino de Alunos com Surdez, Pelo Instituto Bissaya Barreto de Coimbra.

Especialização em Necessidades Educativas Especiais, pela Universidade Lusitana Porto. Master em Programação Neurolinguística pelo INPNL (Instituto Internacional de Programação Neurolinguística).

Doutoranda em Ciências da Educação – Formação de Professores, na FPCEUC.

Formadora na Universidade Lusitana Porto na Pós-Graduação/Especialização em Educação Especial.

Formadora na Escola Superior de Educação de Coimbra, no Mestrado em Educação Especial.

Filomena Gaspar

Professora Associada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Licenciatura em Psicologia, Mestrado em Psicologia da Educação e Doutoramento em Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Docente nas licenciaturas em Ciências da Educação e Serviço Social e no Programa de Doutoramento Inter-Universitário em Psicologia Clínica – Psicologia da Família e Intervenção Familiar, assim como no Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Especialização em Formação de Professores.

É educadora parental e formadora nos Programas *Incredible Years*, *Parenting Wisely* e *Mais Família* e terapeuta familiar (Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar).



PLENAtITUDE – promover a eficiência e bem-estar docente

Programação neurolinguística aplicada ao contexto escolar: uma estratégia de prevenção de dificuldades graves de aprendizagem e de redução da necessidade de apoio especializado no âmbito da Educação Especial

Como surgiu a PLEnAtITUDE?

Como professoras, como formadoras, como cidadãs e como mães, sonhamos com uma escola eficiente e feliz, promotora de bem-estar nas vidas dos alunos e dos professores. Atualmente, o papel e funcionamento das escolas estão a mudar, assim como o que é esperado dos professores, que enfrentam desafios cada vez mais diversificados e exigentes para os quais necessitam de ser preparados. Neste enquadramento, temos pesquisado como é possível promover a eficiência¹ e o bem-estar nas nossas escolas através da formação de professores, aplicando a Programação Neuro-Linguística (PNL).

Segundo a investigação mais recente, a solução está numa prática docente baseada em evidência² (fundamentada em resultados da investigação), recorrendo a meta-análises e magnitude dos efeitos³ para nos orientar na escolha de um dos caminhos para essa prática. Ao analisar quais os fatores que têm maior impacto na eficiência das escolas, os professores surgem como o fator mais significativo, justificando cerca de 30% da variância do desempenho e sucesso dos alunos⁴. A investigação revela que, por sua vez, os fatores que têm impacto mais significativo na eficiência dos professores

¹ Os estudos de eficácia (*efficacy*) decorrem em ambientes controlados, laboratoriais ou clínicos; os de eficiência (*effectiveness*) são realizados em contextos reais, com o objetivo de avaliar os resultados na prática quotidiana (conforme Divisão 12 da APA, cf. Diniz-Neto & Feres-Carneiro, 2005, citado em Webster-Stratton, Gaspar & Seabra-Santos, 2012).

² No original '*evidence-based practice*'; é uma abordagem multidisciplinar que se iniciou em 1992 na Medicina e que se foi alargando a outros campos.

³ No original '*effect-size*'.

⁴ O único fator que supera os professores são os próprios alunos.





são: as crenças e atitudes dos professores, a prática de ensino (destacando-se o *feedback*, clareza de comunicação, objetivos claros e desafiadores), a relação professor-alunos, a satisfação profissional, a auto-eficácia dos professores e o clima (disciplinar) da sala de aula.

A oficina de formação «PLENatITUDE – promover a eficiência e bem-estar docente – programação neurolinguística aplicada ao contexto escolar» insere-se no projeto do Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Formação de Professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Este projeto tem dois objetivos gerais : (1) promover uma prática docente eficiente fundamentada em evidência, através da formação de professores baseada na PNL, com a meta de contribuir para o aumento do sucesso escolar dos alunos; (2) reduzir, numa perspetiva de prevenção primária, o número de alunos que evidenciam dificuldades graves de aprendizagem e necessitam de apoio especializado no âmbito da Educação Especial.

Porque promover uma prática baseada em evidência?

Ensinar é uma realidade complexa e os professores, «na miríade de julgamentos que efetuam todos os dias, seriam mais profissionais nas suas decisões se as baseassem na evidência acumulada da sua própria prática e na profissão como um todo» (Pring, 2010, p. 210). Lemov (2010, p. 6) diagnóstica: «Um dos problemas do ensinar é que existe a tentação de avaliar o que fazemos na sala de aula baseada no quão inteligente é, em como se alinha com uma filosofia, ou mesmo no quanto é gratificante, e não necessariamente no quão eficiente é na promoção do sucesso dos alunos». Petty (2009) caracteriza uma prática de ensino baseada em evidência como:

- Usa os métodos que funcionam melhor – regra 80/20⁵;

⁵ «Vinte por cento do que fazemos provoca oitenta por cento da diferença; então, vamos trabalhar de forma mais esperta e não mais esforçada [let's work smarter, not harder], concentrando-nos nos fatores que causam a diferença» (Petty, 2009, p. 3).





- Compreende o processo de aprendizagem – em termos de neurociência;
- Encontra os problemas e resolve-os – ‘reciclando’ fatores contextuais.

Em suma: na formação de professores, «Queremos a verdade... (evidência em vez de tradição...) Toda a verdade... (toda a evidência...) E nada mais que a verdade (não queremos hábitos ou crenças)» (Petty, 2009, p. 5).

O que a investigação indica que funciona na promoção da eficiência dos professores?

Mais do que saber os resultados da investigação, é necessário filtrá-los uma vez que, como sublinha Hattie (2009, p. 1), «no campo da educação, uma das mensagens predominantes é que “tudo parece funcionar”»; assim, devemos focar-nos no que causa diferença de forma significativa, recorrendo às magnitudes do efeito⁶. Este autor indica como ponto de charneira⁷ o valor de .40, significando que apenas valores superiores são significativos como indicadores de eficiência (Cf. Figura 1):

Nome Provas de Diagnóstico Pré-Escolar (CEGOC, 1993)	
Autora: M. ^a Victoria de la Cruz (adaptação portuguesa de Maria Helena Coelho e Graça Remédios).	Tipo Individual ou coletiva, papel duração de cerca de 60 minutos.
Objetivos:	
- Avaliar aptidões básicas envolvidas na aprendizagem escolar: verbal, numérica, percepção visual e coordenação visuomotora;	
- Dar indicações para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, pelo que se an	

Figura 1 - Comparar magnitudes de efeito, segundo Hattie (Petty, 2009, p. 60).

⁶ No original ‘*size-effects*’.

⁷ No original ‘*hinge-point*’.



As magnitudes do efeito são uma fonte segura de evidência, tendo a vantagem de poder ser interpretadas de forma transversal aos testes, turmas, tempos, etc. (Hattie, 2012). Hattie (2003), com base em centenas de meta-análises a 13.209 estudos, determinou a magnitude do efeito de cada fator no desempenho e sucesso dos alunos, sendo os professores uma fonte com impacto evidente, como podemos observar na Tabela 1:

Influência	Magnitude do Efeito	Fonte de Influência
Feedback	1.13	Professor
Capacidade cognitiva dos alunos	1.04	Aluno
Qualidade da instrução	1.00	Professor
Instrução direta	.82	Professor
Remediação /feedback	.65	Professor
Disposição dos alunos para aprender	.61	Aluno
Clima da sala de aula	.56	Professor
Objetivos desafiantes	.52	Professor
Tutoria de pares	.50	Professor
Mestria de aprendizagem	.50	Professor
Envolvimento parental	.46	Casa
Trabalho de casa	.43	Professor
Estilo do professor	.42	Professor
Questionamento	.41	Professor
Efeitos dos pares	.38	Pares
Simulação e jogos	.34	Professor
Instrução assistida por computador	.31	Professor
Testagem	.30	Professor
Instrução com media	.30	Professor
Objetivos e política da escola	.24	Escola
Atributos afetivos dos alunos	.24	Aluno
Atributos físicos dos alunos	.21	Aluno
Instrução programada	.18	Professor
Capacidades do grupo	.18	Escola
Auxiliares audiovisuais	.16	Professor
Individualização	.14	Professor
Finanças / dinheiro	.12	Escola
Objetivos comportamentais	.06	Professor
Ensino em equipa	.06	Professor
Atributos físicos (p.e. tamanho da turma)	-.05	Escola
Televisão	-.12	Casa
Retenção	-.15	Escola

Tabela 1 – Magnitudes de efeito de fatores no sucesso escolar (Hattie, 2003, p. 4)



Qual o impacto da eficiência dos professores no sucesso dos alunos?

Sendo os professores «a maior influência no sucesso dos alunos sobre a qual podemos ter algum controlo» (Hattie, 2012, p. 22), necessitamos assegurar que esta grande influência é otimizada para ter efeitos positivos significativos (Hattie, 2003). A investigação revela que «o diferencial da eficiência dos professores é um forte determinante de diferenças na aprendizagem dos alunos», sendo o impacto da eficiência do professor (ou ineficiência) aditiva e cumulativa (Anderson, 2004, p. 20).

Dos fatores com impacto significativo no desempenho e sucesso dos alunos, sobressai o *feedback* como «a influência singular mais poderosa para promover a aprendizagem», tendo em conta a sua magnitude do efeito que varia de .75 a 1.13 (Hattie, 2009, p. 12). Em 2012, Hattie estabeleceu «A list of influences on achievement», das quais destacamos, com indicação da magnitude do efeito, para o contexto do nosso estudo: qualidade educativa (1.00), *feedback* (varia de .75 a 1.13), clareza de comunicação (.75), relação professor-alunos (.72), comportamento em sala de aula (.71), objetivos – desafiadores (.52), clareza (.50). Hattie (2009), resumindo, afirma que o que funciona é: definir um objetivo desafiante, levar os alunos a trabalhar nessa direção e dar-lhes *feedback* do que já alcançaram.

Que fatores têm impacto significativo na eficiência dos professores e como se relacionam entre si?

De acordo com o relatório TALIS (OECD, 2009), duas variáveis são pré-condições importantes no que concerne à eficiência dos professores: a autoeficácia dos professores e o clima disciplinar da sala de aula. Portugal tem índices negativos nestas variáveis: -0,08 e -0,39, respetivamente. As atitudes relacionadas com o trabalho (autoeficácia e satisfação no trabalho) e a qualidade percebida do ambiente de aprendizagem (clima de sala de



aula) estão relacionadas com as crenças e atividades profissionais dos professores; a formação profissional influencia diretamente os índices de autoeficácia e clima de sala de aula. As práticas de ensino e as crenças e atitudes dos professores têm um impacto significativo nestas duas variáveis. As crenças, as atitudes e as práticas de ensino estão relacionadas com a frequência de diferentes formas de formação profissional (que pode causar a sua mudança) e com as estratégias que os professores implementam para lidar com os desafios da docência e com o seu bem-estar geral⁸, a forma como estruturam o ambiente de aprendizagem para os seus alunos e acabam por influenciar a motivação e aprendizagem dos alunos. Na prática de ensino, a qualidade de ensino é essencial para a aprendizagem dos alunos, tendo sido demonstrado que o clima disciplinar da sala de aula é um elemento central da qualidade educacional, estando diretamente associado ao sucesso dos alunos. Dentro da prática de ensino, os elementos singulares predominantes são o *feedback*, a clareza de comunicação e estabelecimento de objetivos claros e desafiadores.



Figura 2 – Modelo de interinfluência dos fatores promotores de eficiência

⁸ Os professores com elevada autoeficácia apresentam baixos níveis de esgotamento emocional, devendo a intervenção passar pela formação docente (Rita & Patrão, 2012).



Qual o papel do bem-estar nas escolas?

Como referem Hunt, Wiseman e Touzel (2009), o grande desafio é obter o equilíbrio entre duas preocupações: desenvolver e implementar programas instrucionais que levem a maior sucesso académico, enquanto também apoiam as necessidades afetivas individuais dos seus alunos. Mais ainda, sendo as escolas comunidades complexas, o bem-estar dos seus membros está entretecido.

Segundo Lawson (2010), o bem-estar é fundamental por duas razões: (1) o bem-estar é multidimensional e tem uma esfera alargada de influência na vida das pessoas; (2) os professores e alunos trazem para a escola e para as suas salas de aula as suas relações e estados de bem-estar que têm um impacto significativo no que acontece nas escola e nas aulas.

Assim, embora a eficiência dos professores tenha como primeiro objetivo o aumento do *achievement*⁹ académico, dois pontos são fundamentais (Hunt, Wiseman & Touzel, 2009): (1) esta melhoria também produz resultados afetivos positivos, (2) nenhuma estratégia ou comportamento deve ser aplicado se causar perda afetiva (mesmo que promova o aproveitamento).

A perceção, por parte dos alunos, de um ambiente escolar positivo, acolhedor e capaz de gerar um sentimento de pertença, é importante na sensação de bem-estar dos alunos. Os resultados de diversos estudos sugerem uma relação direta entre a perceção de um ambiente escolar positivo e o bem-estar dos alunos (Battistich & Hom, 1997; Samdal et al., 1998). Ainda mais importante: uma escola que promova um sentimento de pertença e de apoio, facilita o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e o seu bem-estar (Battistich & Hom, 1997; Matos & Carvalhosa, 2001c)¹⁰.

⁹ Optou-se por manter o termo em inglês, uma vez que a sua tradução por um único termo não abrangeria todo o significado: desempenho, consecução de objetivos, obtenção de resultados.

¹⁰ Os estudos deste parágrafo são citados em Matos e Carvalhosa, 2001.





Weare e Gray (2003) referem que o tipo de ambientes que a investigação demonstra serem os mais promotores de competência emocional e social e de bem-estar, nos seus aspetos-chave, fomentam as relações harmoniosas e comunicação positiva, encorajam a participação e a autonomia, e encorajam a segurança e clareza.

O bem-estar também é importante para os professores. Weare e Gray (2003) apontam a competência e o bem-estar dos professores como um dos fatores que determina a aprendizagem de competências emocionais e sociais por parte dos alunos, uma vez que a forma como estes experienciam o bem-estar emocional e social é determinado pelos comportamentos e atitudes dos seus professores. A necessidade de promoção do bem-estar do professor é bem apoiada pela literatura: os docentes podem achar difícil assumir a responsabilidade de competências emocionais e sociais dos alunos, uma vez que eles próprios se sentem sob *stress*...

O que é a Programação Neuro Linguística (PNL)?

A PNL tem as suas origens nos anos 70 do século XX, quando um estudante de matemática (Richard Bandler) e um professor de linguística (John Grinder) da Universidade da Califórnia, se envolveram num processo para determinar como é que alguns ‘mestres’ (como Milton Erickson, Virgínia Satir ou Fritz Perls) se distinguem no domínio da comunicação terapêutica, devido ao seu sucesso sem precedentes com casos e clientes em que outros reputados especialistas tinham falhado.

Assim, a diferença significativa da abordagem da PNL é que, em vez de estudar o que corre mal e porquê, estuda o **‘que’** funciona bem e **‘como’** funciona. Assim, a PNL estuda «não apenas o que as pessoas eficientes fazem mas também como o fazem» (Churches & Terry, 2007, p.1): os





comportamentos externos visíveis e os processos mentais que as pessoas eficientes usam e o modo como pensam. É por isso que a PNL, por vezes, é descrita como o estudo da excelência humana.

«'Neuro' refere-se ao modo como os seres humanos experienciam o mundo através dos sentidos e traduzem experiências sensoriais em processos de pensamento, tanto conscientes como inconscientes, que, por sua vez, ativam o sistema neurológico; 'Linguística' refere-se ao modo como usamos a linguagem para fazer sentido do mundo, capturar e concetualizar a experiência, e então, comunicar essa experiência aos outros; 'Programação' refere-se ao modo como as pessoas codificam (representam mentalmente) a sua experiência e adotam, regular e sistematicamente, padrões de resposta» (Hall & Belnap 1999; Corsetty & Pearson 2000)¹¹.

Que papel pode a PNL desempenhar no processo de ensino e aprendizagem?

A PNL está relacionada com as Ciências da Educação, desde as suas origens, como um dos seus fundadores (Bandler, 1985, p. 117) declarou: a PNL explora «a experiência subjetiva dos processos pelos quais as pessoas aprendem», pelo que é um processo educacional. «Basicamente, estamos a desenvolver formas para ensinar as pessoas a usar os seus cérebros» (*idem*, p. 7).

A aprendizagem é um processo constante que pode ser definido como mudanças adaptativas no comportamento, decorrentes das experiências da vida. Envolve a capacidade de estabelecer mapas cognitivos e experiências de referência e perceber o estado do ambiente para que os mapas e experiências adequados sejam ativados, produzindo os resultados desejados, no contexto em causa. A aprendizagem de “como aprender” envolve a aquisição de um

¹¹ Citado em Linder-Perlz and Hall (2007, p.2).





conjunto de estratégias e aptidões que apoiam esse processo em vários contextos, visando acelerá-lo e melhorar a sua eficácia. A adoção dessas técnicas de aprendizagem facilita a transferência de habilidades do contexto onde foram aprendidas, para outras situações da vida pessoal.

Um bom exemplo do impacto da PNL na Educação é o Projeto Durham (Inglaterra), desenhado para proporcionar formação a grupos de professores, para trabalho direto com os seus alunos. Ao preparar este projeto, Benson e Carey (2006) elaboraram o «Summary Report» que fez a revisão de 111 estudos/artigos sobre a aplicação da PNL nas escolas. Estes representam uma grande variedade: artigos académicos, conferências, estudos quantitativos e qualitativos, estudos de caso, diferentes estratégias e técnicas PNL aplicadas individualmente ou combinadas, o seu impacto nos alunos, professores, pais, ambiente da escola... Os estudos fornecem evidência, na qual baseiam as suas conclusões, favoráveis à aplicação da PNL nas escolas, e abrangeram diversas áreas, das quais destacamos:

- Comunicação na sala de aula – linguagem e aprendizagem; competências de comunicação não-verbal; competências de aprendizagem;
- Dificuldades emocionais e comportamentais – dificuldades específicas de aprendizagem; psicologia educacional;
- Emoções e aprendizagem – ansiedade e aprendizagem; auto-expressão; gestão de estados emocionais; autoestima; autoconceito; motivação e relacionamentos na sala de aula; *mindfulness* e aprendizagem; abordagem à aprendizagem, processamento de informação e níveis de serotonina.

A maioria dos artigos retira conclusões positivas da utilização da PNL na prática educativa. O balanço do impacto do Projeto Durham revela que os professores:

- otimizaram as suas competências profissionais;
- partilharam estas abordagens com os seus colegas que não fizeram formação;
- usaram linguagem influencial, sendo capazes de motivar os alunos a aprender mais;





- conseguiram compreender os alunos num nível completamente diferente;
- obtiveram mudanças significativas no comportamento dos alunos, quer individual, quer em grupo;
- conseguiram melhoria significativa nos níveis de autoconfiança dos alunos;
- tiveram alunos mais motivados;
- obtiveram melhoria na aprendizagem na sala de aula.

Como pode a PNL promover a eficiência e bem-estar dos professores (e alunos)?

Ensinar requer mestria de competências intra e interpessoais. De facto, «a eficiência docente começa e acaba com a nossa capacidade de gerir as nossas respostas internas e os comportamentos externos» (Churches & Terry, 2007, p. vii). Assim, sendo a PNL sobre a eficiência pessoal, oferece aos professores um leque de ferramentas e técnicas para desenvolver capacidades intra e interpessoais, gerir emoções e comunicar de forma mais eficiente.

Bandler sublinha que «as pessoas que ensinam um tema podem ser muito boas nesse campo, e saber muito de uma área em particular. No entanto, geralmente sabem muito pouco sobre como a aprenderam e ainda menos sobre como a ensinar aos outros» (1985, p. 117). Churches e Terry (2007) referem que os professores que atingem a excelência têm quatro características principais:

1. *Sabem o que querem* – identificam objetivos precisos e alcançáveis; sabem qual é o objetivo, como o comunicar e a direção da ação a empreender;
2. *Sabem se estão a obter o que querem* – desenvolvem acuidade sensorial para reparar nas respostas dos alunos de forma a proporcionar *feedback* que assegure o progresso em direção aos objetivos;





3. *Têm flexibilidade para mudar* – adaptam o seu comportamento, linguagem e sentimentos internos, a um leque alargado de possibilidades, de forma a envolver os outros no objetivo;

4. *Atuam* – usam os seus sentidos para reparar se estão a alcançar o que querem, de forma a adaptar rapidamente e responder de forma eficiente.

Aplicando técnicas e estratégias da PNL, podemos promover uma prática docente baseada na evidência, nomeadamente:

- usar os métodos que funcionam melhor (aplicando o Princípio de Pareto), recorrendo a técnicas/estratégias da programação neurolinguística (PNL), incidindo nos fatores que maior impacto têm, como, por exemplo, *feedback*, clareza de comunicação, estabelecimento de objetivos;
- compreender o processo de aprendizagem (em termos de neurociência), nos pontos «Conhecimento» e «Auto-Conhecimento»;
- encontrar os problemas e resolvê-los (numa abordagem focada na solução), desenvolvendo Competências Intrapessoais e Interpessoais.





Como foi concebida a oficina de formação PLENatitude¹²?

A PLENatitude partiu do desejo de que a ênfase em educação passe de assegurar que todos os alunos vão à escola, para assegurar que os alunos aprendem quando estão na escola ou, por outras palavras, «de planear a quantidade de educação para planear a qualidade da educação» (Postlewaite, 2004, cit. in Anderson, 2004, p.13). Concomitantemente, partilhamos a visão de Estrela (2001, p.47), quando afirma que a credibilidade se conquista «ligando formação e educação, não perdendo nunca de vista que a função docente e a formação de professores só têm sentido em relação à formação dos alunos».

No enquadramento da promoção de uma prática docente baseada em evidência, pretendeu-se fomentar a reflexão dos docentes sobre as suas práticas e as crenças em que estas assentam, alterando positivamente, o sentido de auto-eficácia e de bem-estar dos professores, com vista a aferir o seu impacto no desempenho dos alunos. Constitui-se, assim, de forma a proporcionar uma experiência de Aprendizagem Transformativa. De facto, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor pode ser visto à luz do conceito de aprendizagem transformativa, sendo fundamental neste processo colocar em causa o quadro de referência que ele tem acerca da realidade, permitindo assim que ele possa “reconhecer e experimentar pontos de vista alternativos.” (Zeichner, 1993, p. 18).

Como se operacionalizou a PLENatitude?

Quanto à implementação da oficina de formação, as sessões presenciais foram estruturadas por uma parte de inicial partilha das experiências de aplicação das técnicas e estratégias nas turmas seleccionadas (que gradualmente se estenderam a outras turmas), seguida de um intervalo, depois por uma parte de exposição e fundamentação das técnicas e estratégias a promover, seguida de demonstração da sua aplicação, consolidando com o treino em grupo/pares.

¹² Realizou-se, de janeiro a maio de 2013, em dez sessões presenciais de duas horas e trinta minutos cada, em horário pós laboral (18h00-20h30), com uma frequência (média) quinzenal.





Nas sessões presenciais, foram abordados conteúdos organizados por quatro temas estruturantes:

1. Conhecimento: Conteúdos – cérebro, sistemas representacionais, interação corpo/mente; Atividades Práticas – «o 7 mágico», «pistas de acesso ocular», técnicas rápidas de relaxamento (*mindfulness*, coerência cardíaca, meditação minuto), Ginástica Cerebral (Kinesiologia Educacional, interface cerebral...), «*whole brain teachings*».

2. Auto-Conhecimento: Conteúdos – modelo de comunicação da PNL, representação mental da realidade, níveis neurológicos; Atividades Práticas – «acuidade sensorial», «metamodelo», «'cruzar' submodalidades», «alinhamento dos níveis lógicos».

3. Competências Intrapessoais: Conteúdos – gestão de estados emocionais, acuidade sensorial, flexibilidade de comportamento; Atividades Práticas - «âncoras», «círculo de excelência», «posições perceptivas», «associação/dissociação».

4. Competências Interpessoais: Conteúdos - comunicação eficaz, metaprogramas, formulação de objetivos, *feedback*, gestão de comportamentos; Atividades Práticas – «modelo Milton», «*pace/lead*», «adequar conteúdos aos metaprogramas», «*chunking up/down/across*», «âncoras espaciais», «*stepping stone*», «*feedback sandwich*», «*strokes 1/5*», «comandos ocultos», «elogio paralelo», «metáforas».

O trabalho autónomo era estipulado no final de cada sessão. Cada docente selecionou uma turma, de preferência a mais problemática, para aplicar as técnicas e estratégias abordadas nas sessões presenciais. Todos os docentes tinham turmas de 3º CEB, nível de ensino selecionado por ser onde se regista o maior número de retenções e problemas disciplinares. No final da formação foi ainda facultado um guião para realização do *Portfolio* que incluía os registos/reflexões sobre o trabalho autónomo desenvolvido entre as sessões (sínteses reflexivas, registando as dificuldades sentidas e os resultados obtidos) e o relatório reflexivo final (balanço da formação, refletindo no impacto que esta teve, ou não, na prática docente e no bem-estar pessoal e profissional e sugestões para melhorar a formação nesta temática).



Ao nível das expectativas, sendo uma formação com uma temática inovadora (revestida de uma linguagem muito específica) e ainda não explorada anteriormente, não havia experiência anterior (a nível nacional) em que nos baseássemos. Pretendia-se que os docentes refletissem sobre as suas experiências e, através de pequenas mudanças implementadas no trabalho autónomo («pequenas mudanças levam a grandes alterações»), conseguissem alterar a forma como encaram o processo de ensino e aprendizagem (aprendizagem transformativa não é a aquisição de novas perspetivas, é a alteração de perspetivas existentes, questionando os pressupostos existentes). Com isso, pretendeu-se que os docentes se sentissem mais eficientes, com maior bem-estar, quer ao nível do seu desempenho profissional quer ao nível de identidade pessoal. Em última instância, pretendeu-se que este processo tivesse impacto no desempenho e bem-estar dos alunos.

Em termos de metodologia, como «*Consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are*» (Hamachek, 1999, p.209, citado em Korthagen, 2003), foram feitas adequações ao nível do espaço e das estratégias, implementando os princípios que iam ser abordados ao longo da formação. Por exemplo, a disposição da sala em U, arejamento do espaço antes das sessões, aromas suaves (relaxantes ou estimulantes), música ambiente durante a realização das tarefas, um lanche reconfortante e restabelecedor das energias ao fim de um dia de trabalho, diversificação de linguagem e de suportes da informação, realização de exercícios de relaxamento ou de estimulação cognitiva, entre outras.

Foi criado um correio eletrónico coletivo (plenatitude2013@gmail.com) para dar apoio à formação. No final de cada sessão era enviado para esse *e-mail* um resumo da sessão, com a indicação dos materiais de apoio distribuídos que se ligavam aos assuntos abordados, *links* de *sites* relacionados, documentos complementares, bibliografia e instruções para o trabalho autónomo a realizar. Para além do correio eletrónico coletivo, os formandos dispunham dos contatos pessoais da formadora, para poderem colocar questões ou solicitarem apoio a qualquer altura da formação, sempre que necessitassem.





Quem frequentou a formação?

Frequentaram a formação 20 formandos: dezoito mulheres e dois homens, com idades entre os 33 e os 54 anos (média de 47,7 anos). Eram docentes de Português, Inglês, Espanhol, História, Geografia, Matemática, Físico-Química, Biologia/Geologia, Educação Tecnológica e Educação Física. As suas habilitação variavam do Bachelato ao Doutoramento. Quanto a profissionalização, nove realizaram a Profissionalização em Serviço, sete fizeram Estágio Integrado, três seguiram o Ramo Educacional e um profissionalizou-se pela Universidade Aberta. Todos os docentes são efetivos, pertencendo ao Quadro. A distância casa-escola variava entre os 0 e 60 quilómetros, sendo a média de 12,65 km. Os docentes tinham entre 6 a 35 anos de serviço (média de 22,65), estando na escola atual desde 0 a 25 anos (média de 11,3).

Como decorreu a formação?

Ao longo da formação, os professores receberam materiais em suportes diversificados, de acordo com a funcionalidade pretendida, cujos ficheiros informáticos eram colocados no correio eletrónico coletivo.

- Cartões A6 plastificados – atividades a desenvolver com os alunos, em diferentes cores, de acordo com as áreas;
- Folhetos A5 impressos a cores – principais conteúdos, técnicas e estratégias e sua fundamentação;
- *Mindmaps* em A4 de algumas técnicas e estratégias;
- Ficheiros em pdf (por ficarem mais ‘leves’ e ‘colocáveis’ no *e-mail*) com as apresentações de cada sessão;
- *E-books*, artigos, filmes relacionados com os temas.



Os formandos foram aplicando os diversos materiais, técnicas e estratégias, adequando-os à turma selecionada, com destaque para:

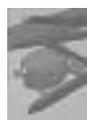
- Grelhas de autoaferição da compreensão de objetivos e esforço a desenvolver ao longo da aula;
 - Questões para aferição da compreensão, por parte dos alunos, dos conteúdos abordados ao longo de cada aula;
 - *Mindmaps* para reforço da compreensão e memorização dos conteúdos.
- As sessões decorreram num ambiente de disponibilidade e colaboração (pelo qual sou grata aos formandos).

Qual o balanço do impacto da PLENAtITUDE nos fatores da eficiência docente...

... no sentido de auto-eficácia?

A perceção da auto-eficácia (um dos indicadores em que Portugal tem nível negativo no relatório TALIS) alterou-se, referindo os formandos sentirem-se mais eficientes (*p.e.* «Profissionalmente, retirei grandes benefícios, pelos instrumentos que adquiri e que passei a utilizar regularmente na minha prática diária. (...) Assim sendo, contribuiu significativamente para uma melhoria das aprendizagens e dos resultados obtidos nos diferentes momentos de avaliação.»).

Um dos inquéritos a que os docentes responderam foi o TSES - *Teachers' Self-Efficacy Scale*, que preencheram em três momentos (no início, no final da formação e no final do ano letivo). Nos mesmos momentos responderam igualmente ao inquérito do TALIS – *Teaching And Learning International Survey* (OCDE, 2009), em que uma das seções também aborda a auto-eficácia. Em ambos os inquéritos registou-se um aumento entre os resultados médios obtidos entre o pré e o pós testes, que continuou a registar-se no *follow-up* (fim do ano letivo); o que significa que o impacto foi positivo e duradouro, uma vez que persistiu.





... no Princípio de Pareto ?

Por outro lado, os professores referem que este aumento de eficiência foi feito sem esforço acrescido, por vezes até pelo contrário, ou seja, aplicando o Princípio de Pareto, conseguiram mais resultados com menos esforço (*p.e.* «Eu sinto que mudei. E quando penso na simplicidade das técnicas e na facilidade com que podem ser aplicadas, percebo que andamos todos muito distraídos.» ou «A noção de que um pequeno gesto, uma só palavra pode fazer a diferença, é algo de espantoso e, ao mesmo tempo, assustador.»).

... na ocupação do tempo de aula ?

O Relatório TALIS refere que um quarto dos professores, na maioria dos países, perdem cerca de pelo menos 30% e alguns mais de metade, do seu tempo de aula, a lidar com comportamentos disruptivos e tarefas administrativas (OCDE, 2009). Este grupo de professores, de acordo com as suas respostas ao TALIS, registou uma evolução positiva na ocupação do tempo de aula (*p.e.* «As aulas aparentam durar mais tempo, dado que os momentos reservados às “chamadas de atenção” reduziram significativamente.»).

... no comportamento dos alunos ?

Naturalmente, as mudanças anteriormente referidas estão interrelacionadas com a evolução positiva registada no comportamento dos alunos. Os docentes relataram que o comportamento dos alunos se alterou, sentindo-se estes capacitados para encontrar os problemas e resolvê-los (*p.e.* «Funciona até com as turmas difíceis; já experimentei.» ou «Era muito difícil obter silêncio na sala; agora basta-me dizer “Mãos e Olhos” para obter silêncio. Os alunos mostram-se empenhados e parecem-me mais felizes.»).



...na relação professor/aluno?

Paralelamente à melhoria do comportamento, a relação entre professores e alunos também se alterou, melhorando quer a relação de trabalho, quer a relação pessoal [*p.e.* «Nesta turma o que é facto é que as relações de empatia professor-aluno têm vindo significativamente a melhorar e até nem tenho posto alunos na rua nestes últimos tempos (o que entre outubro e novembro era bastante frequente e quase sempre os mesmos alunos...)»].

... no clima de sala de aula?

Comportamento e relação professor-aluno são decisivos para o clima de sala de aula, outro indicador em que temos avaliação negativa no relatório TALIS. Os nossos formandos relataram uma evolução positiva (*p.e.* «Foi extremamente gratificante sentir, no final desta jornada, que os meus alunos aceitaram abrir-se a uma relação mais próxima e alinhar nas propostas de trabalho»). Como os docentes partilhavam com os alunos a fundamentação do que aplicavam, os próprios jovens manifestaram opiniões favoráveis (*p.e.* «Os alunos desta turma ficaram muito gratos por terem sido “escolhidos” e empenharam-se muito nas tarefas.»)

... no desempenho/resultados dos alunos?

Foi igualmente visível uma evolução positiva nas avaliações dos alunos, um dos focos principais desta formação. Lembra-se que optámos pelo 3ºCEB, por ser o nível onde se regista o maior número de retenções e problemas disciplinares, e que foi pedido aos docentes que seleccionassem a turma mais problemática para aplicar as técnicas e estratégias. Nas grelhas de avaliação disponibilizadas pelos formandos é visível uma evolução positiva, quer na área cognitiva quer nas atitudes e valores. Uma outra formanda, quando entregou o portefólio, afirmou-se ‘chocada’, uma vez que, na turma seleccionada, no primeiro período, tinha apenas cinco positivas e, no final de maio, contava com apenas duas negativas... «e com pequenas coisas, com menos esforço do que fazia antes».



... nos fatores com impacto na eficiência docente?

Nos relatórios, os formandos testemunham os efeitos das mudanças que implementaram nas suas aulas, que estão relacionadas com os fatores que têm maior impacto na eficiência docente: dar/receber *feedback*, comunicação eficiente, objetivos claros (*p.e.* «...com notórios resultados de sucesso, observáveis logo no 2º período, nas classificações positivas ao nível dos conhecimentos, bem como na melhoria da assiduidade: curiosidade sentida na descoberta das atividades, a cada aula.» ou «Os alunos conseguiram expressar a compreensão desta unidade e em pouco tempo. Eu própria fiquei surpreendida com o desempenho dos alunos.»).

... na aplicação de um *feedback* promotor da aprendizagem?

Como as meta-análises demonstram que o fator individual com maior magnitude de efeito na aprendizagem dos alunos é o *feedback*, construímos uma escala «FAQ – *Feedback* de Alta Qualidade». Os docentes relatam uma evolução positiva e duradoura (*p.e.* «Alterando a maneira como dou e aceito o *feedback*.» ou «Notam-se claramente os progressos, por exemplo, os alunos são mais participativos, dando mais *feedback*.»).

... na promoção da reflexão por parte dos docentes?

Todas estas mudanças surgiram como consequência da reflexão induzida ao longo da formação (*p.e.* «Despertou a minha atenção para muitas questões sobre as quais nunca tinha pensado e fez-me refletir sobre a minha prática.» ou «Estava longe de pensar que o maior obstáculo a transpor seria as minhas crenças e pressupostos.»).

... na aprendizagem transformativa dos professores?

A reflexão levou a transformação ‘interior’ e consequente transformação de atitudes e comportamentos nos professores (*p.e.* «Já não sou a mesma pessoa... a minha transformação possibilita uma professora diferente, que



aposta no conhecimento do aluno, com vista ao seu sucesso académico.» ou «Certamente que esta melhoria não se deve tanto aos alunos, mas sobretudo às mudanças que se foram operando em mim: mudanças de atitude, de percepção de mim e do outro, de compreensão da forma como funciona o nosso cérebro,...»).

Como a PLEnAtITUDE constitui uma experiência transformativa?

Na perspetiva de uma aprendizagem transformativa (aprendizagem transformativa não é a aquisição de novas perspetivas, é a alteração de perspetivas existentes, questionando os pressupostos existentes), foram apresentados aos formandos, na primeira sessão, onze pressupostos da PNL, mais diretamente relacionados com a docência: (1) Não há falhanço, apenas resultados (informação); (2) O significado da comunicação é o resultado que se obtém ; (3) Não podemos mudar o comportamento de outra pessoa, apenas o nosso; (4) Todo o comportamento tem uma intenção positiva; (5) A pessoa mais flexível é a que exerce maior influência; (6) Não é possível não comunicar; (7) O cérebro não distingue imaginado de realidade; (8) Podemos todos aprender mais rapidamente; (9) Resistência é o resultado da falta de *rapport*; (10) O mapa não é a realidade; (11) Todos temos os recursos de que necessitamos para ter sucesso.

Na primeira sessão, cada formando atribuiu uma percentagem a cada pressuposto, de acordo com o sentido que este fazia na sua percepção, em contexto escolar. Foi feita nova avaliação no final da formação. No início da formação, no seu conjunto, os pressupostos faziam sentido apenas em 65,3%; no final subiu para 87,9%. Em termos individuais dos formandos, no início da formação, o valor mais baixo foi de 44% e o mais alto de 89,5%. O primeiro subiu para 97% (o que representa uma evolução de 120%) e o segundo para 99% (uma evolução de 11%), respetivamente os valores mais



elevado e mais baixo em termos de evolução, cuja média foi de 45,8%. Estes valores espelham a evolução reflexiva/transformativa dos formandos.

Alguns pressupostos foram alvo de grande debate; nomeadamente, os relativos ao comportamento: o (4) inicialmente tinha 55,6% e, no final, 86,1% (um aumento de 54,9%), referindo os professores, que o facto de passarem a dissociar o comportamento da pessoa e a procurarem a intenção positiva por detrás dos comportamentos dos alunos, os ajudou bastante a dar outro tipo de solução aos conflitos em sala de aula. Ao que acresce que o (3), no início, fazia sentido, em média, em 53,1%, passando para 89,7% no final da formação (um aumento de 68,9%). Diversos formandos referem que foi a alteração do seu próprio comportamento que levou a mudanças no comportamento dos alunos.

E o bem-estar docente, também foi promovido?

Todos estes fatores, aliados a exercícios concebidos para ‘equilíbrio’ dos docentes, contribuíram para um aumento do bem-estar dos formandos. A perceção de bem-estar dos professores subiu. Isso revela-se nos seus relatórios e na análise das suas «Rodas de Satisfação de Vida» que preencheram, no início e no final da formação. Os docentes classificaram o seu «grau de satisfação» em oito áreas de vida (ambiente ou contextos materiais, relacionamentos, carreira, dinheiro, espiritualidade, desenvolvimento pessoal, saúde, diversão /lazer).

Na avaliação, no início da formação, os professores sentiam, em média, uma satisfação de 71%, sendo a área ‘melhor’ a Espiritualidade (com 83,3%) e a Diversão/Lazer a ‘pior’ (com 57,5%) [será a sobrecarga de trabalho??...] No final da formação, os docentes sentiam 80,2% de satisfação com as suas vidas, o que representa uma melhoria de 17,3% (apesar dos grandes desafios que a área da Educação tem sofrido nos últimos anos em Portugal). Houve



apenas uma formanda que obteve os mesmos valores nas duas 'avaliações'. Ninguém desceu o seu nível de satisfação com a vida, havendo uma formanda que subiu de 30% para 70% a sua perceção de satisfação com a vida (um aumento de 130%). Não podendo mudar os acontecimentos à nossa volta, podemos sempre alterar a nossa perceção e desenvolver resiliência em prol do nosso bem-estar.

Nos relatórios pode ler-se, *p.e.*, «Antes desta ação, vivia um mal-estar permanente na minha vida profissional e culpabilizava-me, achando ser má professora.» ou «Sinto mais confiança e segurança desde que frequento esta formação. Estes dois aspetos contribuem para o bem-estar que sinto.»

Os objetivos iniciais foram atingidos?

Em sùmula, as diversas áreas previstas na fundamentação desta oficina de formação foram contempladas na sua concretização: a formação destinou-se a professores, uma vez que são responsáveis por 30% da variância dos resultados dos alunos; promoveu-se o sentido de auto-eficácia dos docentes e o clima positivo da sala de aula, uma vez que são os índices em que o nosso país tem valores negativos; promoveu-se os fatores que a investigação aponta como os que têm maior impacto na eficiência dos professores: dar/receber *feedback*, crenças e expetativas, sentido de auto-eficácia, estabelecer objetivos claros, comunicação interpessoal eficiente.

Desta forma, os formandos foram capazes de implementar, de forma gradual, uma prática docente baseada em evidência: usaram os métodos que funcionam melhor, conseguindo mais resultados com menos esforço (Princípio de Pareto); ficaram a compreender o processo de aprendizagem em termos das neurociências (funcionamento do cérebro, memória...); demonstraram estar capacitados a encontrar os problemas e a resolvê-los, focando-se na solução.





A Programação Neuro Linguística e a sua adequação ao contexto escolar foi o veículo que permitiu este ‘caminho’: potenciou a reflexão dos formandos, a sua ‘transformação’ interior (alterando as suas perspetivas do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo e experimentando pontos de vista alternativos), que levou a mudanças de postura, atitudes e comportamentos em contexto de sala de aula, com os consequentes impactos na sua relação com os alunos, causando alterações no seu comportamento e desempenho escolar.

Qual o balanço global?

O balanço desta oficina de formação é francamente positivo e, confessamos, que excedeu as nossas expectativas iniciais. De facto, embora a revisão da literatura, realizada no âmbito do projeto de Doutoramento no qual esta formação se insere, apontasse para francas melhorias no desempenho de professores e alunos, tínhamos algumas ‘reticências’ (até pela curta duração da formação).

As sessões decorreram com enorme e sincera participação dos formandos, tendo havido desde partilha das experiências até questionamento das abordagens à luz de pressupostos ‘antigos’. Os formandos foram revelando uma entrega crescente a esta abordagem, à medida que se aventuravam a implementar as ‘pequenas mudanças’ nas perspetivas, atitudes e práticas e iam experienciando os resultados ‘mágicos’. Salientamos o facto de os formandos, apesar de estarem todos a lecionar o 3ºCEB, pertencerem a grupos disciplinares diversificados. Uma formanda, no âmbito da avaliação de desempenho docente, aplicou as técnicas e estratégias nas aulas assistidas, tendo a observadora externa apreciado e mostrado interesse e curiosidade, perante o entusiasmo dos alunos.



No campo das recomendações, para além de calendarizar as sessões com maior espaçamento (de forma a permitir a aplicação prática de forma mais consolidada), os formandos sugerem/pedem um segundo nível para aprofundamento desta oficina. De facto, da experiência fica evidente que faz sentido esta formação ter início no primeiro período e estender-se até final do segundo período. Da mesma forma, face aos resultados, faz igualmente sentido promover um nível de aprofundamento e consolidação.

De uma forma global, o que dizem os formandos?

Globalmente, os formandos referem-se à formação como:

- «Foi uma experiência maravilhosa e não há palavra “fortalecedora” que consiga traduzir o quanto me ajudou nestes meses.»
- «Esta formação foi extraordinária para aplicar em qualquer situação (aulas, família, gabinete de apoio ao aluno). Devia fazer parte da formação inicial de professores.»
- «Superou as minhas expectativas: recordou-me o meu sonho de ser professora, fez-me ver as coisas de forma diferente e proporcionou-me ferramentas preciosas para a prática docente que contribuíram (e contribuirão) inequivocamente para a melhoria da qualidade do meu desempenho.»
- «Arthur Schopenhauer referiu que “Por sabedoria, entendo a arte de tornar a vida o mais agradável e feliz possível”, esta formação foi a sabedoria.»
- «Após ter a experiência da PLENatitude penso que nada mais será igual.»

E o que diz a formadora?

Quanto a mim (a primeira autora deste artigo), muita coisa me fica desta formação, em que me enriqueci em diversos níveis. Saliento uma chamada feita a meio da tarde por uma formanda: «Cristina, ouve bem», silêncio...





«Exato, Cristina, os meus alunos estão completamente absorvidos nas tarefas! Nem acredito, acho que vou chorar...». Eu não chorei, mas confesso que me arrepiei...

Surpresa (comovente) foi o efeito que a palavra PLENatITUDE teve nos formandos. Vários referem que passaram a utilizar essa palavra no seu dia a dia, chegando alguns a utilizá-la com os alunos. Por exemplo, uma formanda refere «o valor e a força que a palavra PLENatITUDE transmite, levando-nos a encarar os problemas com outros olhos e com outro sentir. Esta palavra ajudou e ensinou-nos a viver em harmonia. Muitas vezes comecei as aulas proferindo esta palavra que parecia mesmo mágica: o ambiente da sala de aula tornou-se mais leve, agradável e até empolgante.»

Como formadora, a PLENatITUDE foi uma vivência gratificante e enriquecedora: ver os professores, em transformação gradual, a apropriarem-se das técnicas e estratégias e a partilharem, com entusiasmo e confiança crescentes, as suas experiências e sucessos.

A todos a minha emocionada gratidão.





Referências

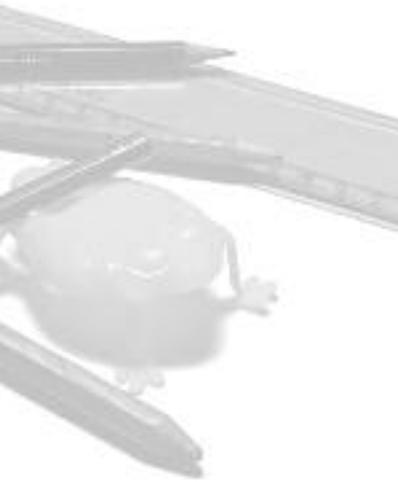
- Anderson, L. (2004). *Increasing Teacher Effectiveness*. International Institute for Educational Planning. Paris: Unesco. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137629e.pdf>.
- Bandler, R. (1985). *Using Your Brain for a Change*. Utah: Real People Press.
- Benson, K.; Carey, J. (2006). *Durham – NLP in Education Project*, Imagine, Science Learning Centre.
- Churches, R.; Terry, R. (2007). *NLP for Teachers, how to be a highly effective teachers*. Camarthen: Crown House Publishing.
- Estrela, M. (2001). *Realidades e perspectivas da formação contínua de professores*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, nº 1, 27-48. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37414103>.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?*. Australian Council for Educational Research. Retrieved from the world wide web at 11th October 2011: http://www.acer.edu.au/documents/Hattie_TeachersMakeADifference.pdf.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers, maximizing impact on learning*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning, a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hunt, Gilbert H.; Wiseman, Dennis H.; Touzel, Timothy J. (2009) *Effective Teaching – preparation and implementation*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Korthagen, F. (2004). *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*. Teaching and Teacher Education, 20: 77-97.
- Lawson, M. et al (2010). *Building the capabilities of school communities to improve their wellbeing*. Australian Research Council Linkage Grant Project. Centre for Analysis of Educational Futures, Flinders University. Retrieved from http://www.decd.sa.gov.au/learnerwellbeing/files/links/ARC_FUSA_Final_Report.pdf.
- Lemov, D. (2010). *Teach like a Champion*. San Francisco: Joey-Bass Teacher.
- Linder-Pelz, S., and M. Hall. (2007). *The theoretical roots of NLP-based coaching*. The Coaching Psychologist 3(1), May. Retirado de http://www.som.surrey.ac.uk/NLP/Research/Theoretical_Roots.pdf.
- Matos, M.; Carvalhosa, S. (2001). *A Saúde dos Adolescentes: Ambiente Escolar e Bem-Estar*. Faculdade de Motricidade Humana – Lisboa, Portugal. Psicologia, Saúde & Doenças, 2 (2), 43-53. Retrieved from <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v2n2/v2n2a03.pdf>.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: first results from TALIS*. Retrieved from the world wide web at 26th September 2011 <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>.





- OECD (2012). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Portugal*. Retrieved from the world wide web on 10th April 2012 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>.
- Petty, G. (2009). *Evidence-Based Teaching – a practical approach* (2nd edition). London: Nelson Thornes.
- Pring, R. (2010). Conclusion: evidence-based policy and practice. *Evidence-Based Practice in Education*, edited by Gary Thomas and Richard Pring, New York: Open University Press, 201-212.
- Rita, J.; Patrão, I. (2012). *Práticas educativas em professores portugueses: A influência das preocupações profissionais, condições organizacionais e reconhecimento profissional*. Lisboa, ISPA - Instituto Universitário.
- Weare, K.; Gray, G (2003). *What Works in Developing Children’s Emotional and Social Competence and Wellbeing?*. Research Report RR456. London: Department for Education and Skills.
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M., & Seabra-Santos, M. (in press). *Os programas de intervenção Incredible Years e o percurso dos Anos Incríveis em Portugal*. In T. Brandão & M. Gaspar (Eds.). *Educação parental e familiar em análise: Conceitos, modelos de intervenção e desafios rumo à promoção duma parentalidade positiva*. Lisboa: Porto Editora.
- Zeichner, K. M. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Cuadernos de Pedagogia, 220. Barcelona: Editorial Fontalba.







Maria da Piedade Ramos

Acreditada pelo CCPFC com o n.º 06511/98, nas áreas de B 06 Educação Especial, C 16 Teoria Curricular, B91 Gestão Curricular – Ensino Básico e C 02 Área Escola. Licenciatura em Educação Especial – opção de Dificuldades de Aprendizagem, pela ESEC.

Pós-graduação em Educação Especial: Problemas Graves de Comunicação – especialização em Deficiência Auditiva, pela ESEC.

Mestrado em Gestão Curricular, pela Universidade de Aveiro

Docente aposentada, tendo exercido funções docentes e de Orientadora da Prática Pedagógica.



Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Introdução

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) são amplamente reconhecidas como uma problemática que tende a provocar sérias dificuldades de adaptação à escola e que, frequentemente, se projeta ao longo da vida adulta, em múltiplas facetas da vida quotidiana.

Reconhecendo a heterogeneidade de características que as descrevem, é importante sublinhar que, para que o sucesso ocorra, os alunos com DAE devem ser identificados o mais precocemente possível, através de observações e avaliações especializadas, conducentes a intervenções específicas que envolvam a escola, a família e a comunidade.

A avaliação torna necessária a existência de uma equipa pluridisciplinar, em que diferentes profissionais, utilizando diferentes fontes de informação e instrumentos de avaliação, identificam o perfil de funcionalidade da criança ou do jovem, em termos psicológicos, médicos, pedagógicos, sociais e ambientais.

Nesta equipa, compete ao professor de educação especial, através da utilização, quer de técnicas de avaliação informal, quer de testes ou de baterias de testes estandardizados, identificar os fatores que, direta ou indiretamente, constituem uma etiologia explicativa das limitações significativas, que as crianças/os jovens com DAE apresentam e que se refletem na aprendizagem e aplicação de conhecimentos.

É, contudo, uma tarefa complexa, dada a diversidade de técnicas e instrumentos que implica, bem como a dificuldade da maioria desses professores em aceder a esses instrumentos de avaliação.

Nesta perspetiva, considera-se importante uma breve reflexão acerca da problemática das DAE, delimitação do conceito e processo de avaliação –



o que avaliar (áreas/domínios de avaliação) e como avaliar – sugestão e descrição sucinta de alguns materiais nacionais de avaliação, quer resultantes de trabalhos conducentes à obtenção de graus académicos, quer documentos existentes no circuito comercial (inéditos, traduzidos ou adaptados de produções estrangeiras).

1. Dificuldades de Aprendizagem Específicas – definição

O termo *Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)* começou a ser usado, no início da década de 60, para referir uma série de *discapacidades* relacionadas com insucesso escolar, que não podiam ser atribuídas a outros tipos de problemas de aprendizagem, tendo a primeira definição, de ênfase educacional, surgido com Kirk (1962, *in* Correia, 1991, 2008; Cruz, 1999, 2009): uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio de comportamento e não dependente de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos.

Esta definição influenciou outros investigadores, surgindo, a partir desta data, uma diversidade de definições, tendo algumas encontrado resistência entre investigadores, educadores e pais, o que dificultou uma proposta de definição globalmente aceite.

Da análise da literatura especializada, no que respeita à definição de DAE, emerge a apresentada pelo National Joint Committee on Learning Disabilities, que teve o apoio de uma grande variedade de profissionais: dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, de fala, de leitura, de escrita,





de raciocínio ou de capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, são presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na perceção social e nas interações sociais podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem, por si só, uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de *discapacidade* (por exemplo, privação sensorial, distúrbio emocional grave), ou influências extrínsecas (diferenças culturais, ensino insuficiente ou inadequado), elas não são devidas a tais condições ou influências (NJCLD, 1994, in Correia, 2008; Cruz, 2009).

Em Portugal, Correia apresenta uma definição, de cariz educacional:

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldade, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente” (Correia, 2008, p. 12).

Esta definição, de acordo com o seu autor, contém parâmetros que se enquadram nos considerados nas definições estrangeiras, mais consensuais: origem neurológica – a origem desta problemática é neurológica, devida a fatores genéticos e/ou neurobiológicos ou traumatismo craniano; discrepância académica – os alunos com DAE evidenciam um conjunto de problemas que interfere com as suas aprendizagens, apesar de os resultados





obtidos em testes de inteligência posicionarem os seus quocientes de inteligência (QI) na média ou acima da média; problemas numa ou mais áreas académicas, envolvimento processual e padrão desigual de desenvolvimento em áreas como a da linguagem, as percetivas e a motora; exclusão de outras causas – as DAE constituem-se numa categoria, cujas características e necessidades diferem das de qualquer outra condição inserida no espectro das necessidades educativas especiais; comportamento sócio-emocional – as DAE podem afetar o modo como o indivíduo se comporta na comunidade (a forma como organiza as suas aptidões, percebe as diversas situações sociais, interage com os outros e perspetiva as suas atitudes, em termos sociais, parece não ser a mais adequada); condição vitalícia – as DAE, por serem de origem neurológica (intrínsecas), não desaparecem com a idade, contudo, é importante que se tenha em conta a forma como elas se manifestam e o grau da sua intensidade, dado que estas duas condições podem variar ao longo da vida.

Da diversidade de investigações acerca da problemáticas das DAE e da sua definição, emergem alguns critérios operacionais que reúnem um vasto leque de consensos: *critério de especificidade* - a ocorrência de DAE está confinada a um número limitado de domínios académicos ou cognitivos (relacionados com o processamento da informação); *critério de exclusão* - devem excluir-se uma série de problemas, tais como os causados por deficiência sensorial ou mental, distúrbio emocional severo, privação sócio-cultural, absentismo escolar, inadequação dos métodos educativos, privação envolventimental, cultural e económica; *critério de discrepância* - as DAE caracterizam-se por uma falta de concordância entre a realização escolar do aluno e o esperado em função do seu potencial cognitivo ou intelectual (na média ou acima da média).





2. A avaliação das DAE – objetivos e princípios subjacentes

A avaliação das DAE é um processo complexo, condicionado por múltiplos fatores, e que tem como objetivos principais, compreender os problemas de aprendizagem do aluno, tal como são percebidos pelos adultos que lidam com ele e pelo próprio, bem como a história e o processo de evolução desses problemas. Neste processo, assume também particular importância a avaliação da especificidade dos problemas de aprendizagem do aluno e as suas potencialidades e eventuais vulnerabilidades cognitivas e comportamentais. A realização de uma avaliação estruturada deve, ainda, permitir compreender a natureza da interação ensino/aprendizagem e obter uma formulação do problema que sustente recomendações ou prescrições claramente direcionadas para o aluno e que os professores e/ou os pais possam levar a cabo (Lopes, 2005, 2010).

Uma adequada avaliação e consequente remediação das DAE detetadas torna necessário o recurso a instrumentos capazes de realçar não só a evidente complexidade dos domínios a avaliar, mas também, e sobretudo, a sua especificidade e a estreita relação que subsiste entre eles (a relação entre os vários domínios da linguagem, oral, escrita e quantitativa, e os problemas que podem ocorrer num destes domínios, de um modo dissociado e independente, ou afetando-os, de forma transversal).

No processo de avaliação das DAE, o avaliador deve ter em conta alguns princípios fundamentais: *parcimónia* - ser capaz de reduzir os instrumentos e métodos de avaliação ao mínimo indispensável para obter uma compreensão do problema; *urgência* – avaliar as situações, o mais rápida e precocemente possível; *conhecimento do modo de avaliação* – desenvolver um processo de avaliação, firmemente ancorado numa conceção teórica do problema, a qual irá moldar o formato da avaliação; *validade dos instrumentos de avaliação* - utilizar instrumentos que possuam validade para os problemas que pretende avaliar; *fiabilidade dos instrumentos de avaliação* - utilizar os melhores instrumentos disponíveis para medir as variáveis que pretende; *poder discriminativo dos instrumentos de avaliação* – utilizar instrumentos capazes de discriminar diferenças nos níveis de realização dos alunos (Lopes, 2005, 2010).



3. O que avaliar – áreas/domínios de avaliação

A avaliação das DAE implica a recolha de todo um conjunto de **informações preliminares**: história clínica detalhada (défices sensoriais e cognitivos, perturbações neurológicas, outras doenças ou problemas graves de saúde); história familiar (familiares com dificuldades de aprendizagem); história de desenvolvimento (história pré e perinatal; desenvolvimento linguístico, psicomotor e emocional; história escolar (mudanças de escola, assiduidade escolar; metodologias de ensino, número de alunos na sala com problemas idênticos; dificuldades que manifesta e persistência dessas dificuldades).

Relativamente aos domínios a avaliar, numa perspetiva mais tradicional, surge a avaliação de aspetos relacionados com a perceção auditiva e visual, a estruturação espacial ou temporal, a motricidade global e fina, a dominância lateral e esquema corporal, como partes de um todo incluído no conceito de psicomotricidade. Nos últimos anos, tanto no campo da investigação, como do diagnóstico e intervenção, tem-se valorizado a vertente psicolinguística, avaliando-se as componentes dos diversos sistemas de linguagem (oral, visual recetiva, visual expressiva, quantitativa), e deixando para segundo plano, os aspetos anteriormente referidos.

Assim, no que respeita à linguagem oral, é importante avaliar: a linguagem auditiva recetiva (compreensão); a linguagem expressiva (fala) - a forma (sistemas fonológico, morfológico e sintático); o conteúdo (sistema semântico); o funcionamento da linguagem na comunicação (sistema pragmático/discurso).

Quanto à linguagem visual recetiva (leitura), há que avaliá-la, nas suas diversas componentes: descodificação (exatidão, fluência, expressividade) e compreensão (níveis de compreensão).

Também a linguagem visual expressiva (escrita) deverá ser avaliada nas suas diversas componentes: linguística (competências ortográficas e compositivas) e gráfica (traçado grafomotor).



Em relação à linguagem quantitativa, há que avaliar a aquisição de competências de numeracia, da capacidade de realização de operações ou cálculo e da capacidade de resolução de problemas.

Finalmente, sublinha-se que a avaliação pedagógica deverá ser complementada por uma avaliação psicológica, que incida em diferentes domínios: avaliação da inteligência (nível de desenvolvimento e perfil cognitivo); avaliação neuropsicológica - memória visual e auditiva (a curto e longo prazo), atenção (seletiva, dividida, sustentada), percepção visual e auditiva e velocidade de processamento; linguagem (consciência fonológica, acesso lexical, capacidade de nomeação rápida, fluência verbal); funções executivas (planificação/organização); desenvolvimento sócio-emocional-comportamental; características de personalidade, motivação para a aprendizagem.

4. Como avaliar – técnicas e instrumentos de avaliação

A avaliação pedagógica das DAE poderá ser feita com recurso a técnicas de avaliação informal ou formal.

Relativamente à **avaliação informal**, poderá recorrer-se a : *observação* - estudo do aluno, no seu ambiente de aprendizagem, durante um determinado período de tempo, com o objetivo de descrever padrões do seu comportamento; *avaliação baseada no currículo* - definição das necessidades educativas do aluno, relativamente aos requisitos curriculares; *análise de amostras de produtos* - estudo do padrão de erro (tipo e frequência); *inventários de comportamentos* - avaliação de uma série de aptidões (capacidades), de uma forma hierarquizada; *testes centrados em critérios* - comparação da realização do aluno com um determinado nível de sucesso (critério), sendo os resultados expressos em termos de capacidades atingidas, tendo em conta um determinado nível de proficiência; *listas de verificação (checklists) e escalas ordinais ou gradativas* - recolha





de informação, numa variedade de situações, mais ou menos estruturadas; *entrevistas e questionários* - recolha de informação, através dos pais ou de pessoas que conhecem bem o aluno.

Na literatura especializada, é possível encontrar diversos materiais de avaliação que se enquadram nas técnicas de avaliação informal, nomeadamente, em Correia (1997, 2005), Fonseca (1994), Rebelo (1993), Serra (2005), Torres e Fernández (2001).

Quanto à **avaliação formal**, sugerem-se instrumentos de avaliação, em suporte de papel ou informático, que têm como destinatários uma população escolar que inclui todos os níveis de ensino.

Sugerem-se, ainda, alguns instrumentos para a Educação Pré-Escolar, sublinhando que, a este nível, não se coloca a questão da avaliação de dificuldades de aprendizagem (não é possível identificar dificuldades em competências que não foram alvo de um ensino formal). A questão que se coloca é a da predição, ou seja, da pré-determinação de dificuldades, avaliando o domínio dos pré-requisitos (competências emergentes) necessários para a uma aprendizagem escolar com sucesso.

4.1 Avaliação dos pré-requisitos para a aprendizagem

Nome: Provas de Diagnóstico Pré-Escolar (CEGOC, 1993)	
Autora: M. ^a Victoria de la Cruz (adaptação portuguesa de Maria Helena Coelho e Graça Remédios)	Tipo: Individual ou coletiva, papel e lápis; duração de cerca de 60 minutos.
Objetivos - Avaliar aptidões básicas envolvidas na aprendizagem escolar: verbal, numérica, memória, perceção visual e coordenação visuomotora; - Dar indicações para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, pelo que se aplica, geralmente, antes do início da escolaridade.	
Destinatários: Nível etário - 5, 6, 7 e mais anos	





Nome: BAPAE - Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar (CEGOC, 1996)	
Autor: M. ^a Victoria de la Cruz (adaptação portuguesa de Paula Mendes da Luz e Graça Remédios)	Tipo: Individual ou coletiva, papel e lápis; duração de cerca de 60 minutos.
Objetivo: Avaliar aptidões básicas para a aprendizagem escolar: compreensão verbal, conceitos quantitativos, relações espaciais, constância da forma e orientação espacial.	
Destinatários: Nível etário (6, 7, 8 e mais); Nível escolar (1. ^o e 2. ^o Anos do 1. ^o CEB)	

4.2 Avaliação da consciência fonológica

Nome: Bateria de Provas Fonológicas (2002)	
Autor: Ana Cristina C. Silva	Tipo: Individual, oral.
Objetivo: Avaliar a consciência fonológica, enquanto capacidade de explicitar segmentos sonoros da cadeia falada, ao nível das sílabas e das palavras.	
Destinatários: Educação Pré-Escolar (5 – 6 Anos).	

4.3 Avaliação da linguagem Oral

Nome: TICL - Teste de Identificação de Competências Linguísticas (CEGOC, 2009)	
Autora: Fernanda Leopoldina Viana	Tipo: Individual, oral; duração de cerca de 45 minutos
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Avaliar as dimensões da linguagem mais fortemente correlacionadas com a aprendizagem da leitura, de modo a permitir a identificação de crianças em risco de poderem apresentar dificuldades em aceder à leitura e à escrita; - Fornecer aos educadores informação útil para a orientação metodológica do seu trabalho, no sentido de desenvolver competências emergentes de leitura e escrita; - Permitir aos professores orientar a sua prática, no sentido do desenvolvimento de aptidões para a leitura. 	
Destinatários: Crianças, 4 – 6 Anos	





4.4 Linguagem visual recetiva - Leitura

Nome: <u>DECIFRAR</u> – Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura (2002)	
Autor: Emílio Eduardo Salgueiro	Tipo: Administração Individual, oral, papel e lápis ou informatizada
Objetivo: Avaliar a precisão e velocidade de leitura de palavras isoladas, cálculo de idade de leitura e de quociente de leitura.	
Destinatários: Alunos do 1.º CEB	

Nome: <u>III</u> – Teste de Idade de Leitura (2007)	
Autoras: Ana Sucena e São Luís Castro	Tipo: individual ou coletivo, papel e lápis
Objetivo: Avaliar a velocidade e precisão de leitura de palavras.	
Destinatários: Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	

Nome: <u>PRP</u> – Prova de Reconhecimento de Palavras (CEGOC, 2009)	
Autoras: Fernanda Leopoldina Viana e Iolanda da Silva Ribeiro	Tipo: Individual ou coletivo, papel e lápis; duração - 1.º e 2.º Anos- 4 minutos, 3.º e 4.º Anos- 2 minutos
Objetivo: Avaliar a velocidade e precisão de leitura de palavras.	
Destinatários: Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	

Nome: <u>O REI</u> - Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura (2011)	
Autora: Anabela de Oliveira Duarte da Cruz Carvalho	Tipo: Individual, papel e lápis
Objetivo: Avaliar a fluência e precisão da leitura	
Destinatários: Alunos do 1.º ao 6.º Ano de Escolaridade	





Nome: TCL – Teste de Compreensão Leitora (CEGOC, 2012)	
Autoras: Irene Cadime, Iolanda da Silva Ribeiro e Fernanda Leopoldina Viana	Tipo: Individual ou coletivo, papel e lápis; duração sem tempo limite.
Objetivo: Avaliar a compreensão leitora	
Destinatários: Alunos do 2.º ao 4.º Ano de Escolaridade	

Nome: IACE - Teste de Avaliação da Compreensão Escrita (2010)	
Autor: Maria Celeste Sousa Lopes	Tipo: Individual, papel e lápis.
Objetivo: Avaliar as dificuldades linguísticas dos alunos, ao nível da compreensão escrita, a partir de textos de tipologia diversa.	
Destinatários: Alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico	

Nome: QHL - Questionário de História de Leitura (2003)	
Autores: Rui Alexandre Lopes e São Luís Castro (adaptação portuguesa)	Tipo: Individual, papel e lápis.
Objetivo: Avaliar a dislexia em adultos.	
Destinatários: Adultos	

4.5 Consciência fonológica, Linguagem Oral, Leitura e Escrita

Nome: PADD - Prova de Análise e Despiste de Dislexia (Psidínica, 2005)	
Autor: Rui Manuel Carreiro	Tipo: Individual, papel e lápis ou informatizada.
Objetivos: Despistar a dislexia; despistar perturbações fonológicas e ortográficas.	
Destinatários: Alunos dos 6 aos 15 ou mais anos de idade	





Nome: BADD - Bateria de Avaliação da Dislexia de Desenvolvimento (2010)	
Autores: Lénia Sofia de Almeida Carvalhais e Carlos Silva	Tipo: Individual, papel e lápis.
Objetivos: Avaliar a dislexia (avaliação da consciência fonológica, leitura, escrita, cálculo).	
Destinatários: Alunos do 2.º ao 6.º Ano de Escolaridade	

Nome: PALPA – P - Prova de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Portugal (CEGOC, 2007)	
Autoras: São Luís Castro, Susana Caló e Inês Gomes (adaptação portuguesa)	Tipo: Individual, papel e lápis.
Objetivos: Avaliar a linguagem (processamento fonológico, leitura e escrita, compreensão de palavras e de imagens, compreensão de frases)	
Destinatários: Crianças, adolescentes, jovens e adultos com dificuldades de linguagem (oral e escrita)	

Nome: ALEPE - Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu (CEGOC, 2012)	
Autoras: Ana Suzana e São Luís Castro,	Tipo: Individual, informatizada, com uma duração de cerca de 50 minutos.
Objetivos: - Avaliar os principais processos envolvidos na leitura - consciência fonológica, nomeação rápida, conhecimento das letras, leitura de palavras e de pseudopalavras; - Caracterizar o nível de leitura alcançado pela criança e identificar as razões que poderão estar na base de uma eventual dificuldade de aprendizagem ou dislexia.	
Destinatários: Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	

Nome: PACAL - Prova de Avaliação do Cálculo (Psiclínica, 2008)	
Autor: Rui Carreiro	Tipo: Individual, papel e lápis.
Objetivo: Analisar e despistar patologia ao nível da discalculia	
Destinatários: Alunos do Ensino Básico (até aos 14 anos)	





Considerações finais

Dentro do grande grupo das Necessidades Educativas Especiais, o número de alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) tem vindo a aumentar, registando-se, atualmente, uma prevalência que se situa entre 5% a 10% da população escolar (Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, 2011). Esta realidade, associada à heterogeneidade que caracteriza os alunos com DAE, coloca um grande desafio às escolas: identificar esses alunos o mais precocemente possível, e encontrar respostas adequadas à especificidade das dificuldades que apresentam, mobilizando saberes e organizando recursos.

O processo de avaliação e a conseqüente tomada de decisões envolve uma equipa de diferentes profissionais, a quem compete identificar o perfil de funcionalidade da criança/do jovem e definir os apoios de que necessita, tendo em conta esse perfil.

Numa perspetiva psicolinguística, na avaliação do desempenho do aluno com DAE, assume particular importância a avaliação neurocognitiva dos fatores que interferem com o processamento da informação (reção, integração, memória e expressão de informação) e que se refletem, em termos educacionais, em *discapacidade* ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, ou para a aquisição de aptidões sociais (Correia, 2008).

Na avaliação destas *discapacidades*, compete ao professor de educação especial, através da utilização de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, avaliar o desempenho do alunos nas diversas componentes que integram os sistemas de linguagem (oral, escrita, quantitativa), identificando os fatores que constituem uma etiologia explicativa das limitações significativas, que apresentam e que se refletem na aprendizagem e aplicação de conhecimentos.

No que respeita aos instrumentos de avaliação, importa sublinhar que a avaliação das DAE não se esgota na sua utilização. Estes constituem um





recurso, bem ou mal selecionado e/ou utilizado, que deverá permitir que, no final da avaliação, o professor tenha uma ideia clara acerca das dificuldades manifestadas pelo aluno, devendo então, em articulação com outros profissionais, tomar decisões relativamente à formulação de um diagnóstico e, sobretudo, à necessidade de se fornecer apoio imediato (educativo, psicológico...), no sentido de minimizar e/ou superar as dificuldades identificadas.

Finalmente, em jeito de conclusão...

Ao longo dos tempos, houve grandes homens e mulheres com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE) que conseguiram superá-las.

Ainda que não haja provas de que o fosse, Mozart seria um bom exemplo de uma pessoa com DAE: impaciente, impulsivo, distraído, energético, emocionalmente carente, criativo, inovador, irreverente e contestatário.

Edgar Allan Poe, George Bernard Shaw e Salvador Dali foram todos expulsos da escola e Thomas Edison era o pior aluno da turma. Abraham Lincoln e Henry Ford foram declarados como “sem esperanças” pelos seus professores.

É extensa a lista de pessoas que atingiram um excelente desempenho em idade adulta, depois de um percurso escolar desastroso, devido a dificuldades de aprendizagem específicas não diagnosticadas.

Infelizmente, a lista de pessoas cujo ânimo se desvaneceu na escola é muito maior...

(E. Hallowell & J. Ratey, 1994, in Correia, 2008, p. 7).



Bibliografia

- CARVALHAIS L. S. A. (2010). *Construção de instrumentos de Avaliação da Dislexia*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Doutoramento).
- CARVALHO, A. (2011). *Aprendizagem da leitura - Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psico & Soma – Livraria, Editora, Formação e Empresas, Lda.
- CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem - Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- FONSECA, V. (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- LIMA R. (2008). *Avaliação da Fonologia Infantil – Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- LOPES, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita – Perspectivas de avaliação e intervenção*. Porto: Edições ASA Editores S. A.
- LOPES, J. A. (2010). *Conceptualização, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- REBELO, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.
- RIOS, C. (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psico & Soma.
- SERRA, H. & NUNES, G. & SANTOS, C. (2005). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- SIM-SIM, I. & VIANA, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho da leitura*. Lisboa: ME – Editorial do Ministério da Educação (<http://www.gepe.min-edu.pt>).
- TORRES, R. M. & FERNÁNDEZ, P. (2001). *Dislexia, disortografia, disgrafia*. Amadora: McGraw–Hill de Portugal.





Elvira Manuela Soares C. Mendes

Acreditada como Formadora pelo CCPFC.

Doutoranda do Curso de Didática e Formação – Universidade de Aveiro

CESE em Educação Especial: Problemas de Comunicação, especialidade Deficiência Auditiva pela ESEC

CESE em Educação Especial: Problemas Graves de Motricidade e Cognição, pela ESEC

Curso de Licenciatura em Ciências da Educação

Curso de Educadores de Infância





A criança/jovem com multideficiência: contributos para a avaliação e intervenção

Resumo

Perspetivar a educação e intervir junto das crianças/jovens com multideficiência é um desafio que apela ao empenhamento pessoal e solidário, à competência profissional e ao conhecimento experiencial dos diferentes intervenientes neste domínio educativo.

O sucesso educativo dessas crianças/jovens depende de uma rigorosa identificação/ avaliação das suas necessidades, mas também da qualidade das práticas educativas.

O presente trabalho surge no âmbito da Formação em Educação Especial, nas escolas do Centro de Formação Nova Ágora e pretende refletir e complementar a formação relacionada com a problemática da multideficiência, bem como o alargar de conhecimentos e recursos trabalhados e produzidos a outros elementos da comunidade educativa.

Assim, serão descritas características e implicações dessas características no desenvolvimento, na aprendizagem e comunicação das crianças/jovens com multideficiência e apresentados princípios orientadores para a avaliação e planificação da intervenção, bem como propostas relativas à organização do ambiente e para o desenvolvimento de atividades.

Conceito de multideficiência

A multideficiência é uma condição que resulta, frequentemente, de uma etiologia congénita ou adquirida.

Orelove e Sobsey (2000) definem as pessoas com multideficiência como





“indivíduos com atraso mental severo ou profundo, com uma ou mais deficiências sensoriais ou motoras e/ou necessidades de cuidados especiais”.

De acordo com The Association for Persons with Severe Handicaps (TASH) esta população “inclui indivíduos de todas as idades que necessitam de apoio intenso e continuado, em mais do que uma atividade normal do dia a dia, para poderem participar em ambientes na comunidade”.

Saramago, A. Gonçalves, A., Nunes, C. & Duarte, F., Amaral, I. (2004) referem que

“são crianças/jovens com acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações acentuadas no domínio motor ou sensorial (visão ou audição) e que requerem apoio permanente, podendo ainda necessitar de cuidados de saúde específicas. Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem”.

A situação destas crianças/jovens pode ser mais ou menos complexa de acordo com as combinações que os diferentes problemas estabelecem entre si. Contudo, a multideficiência é mais do que uma mera combinação ou associação de deficiências e constitui um grupo muito heterogéneo, com características específicas e singulares.

A inclusão destas crianças/jovens no sistema regular de ensino constitui-se como um grande desafio e requer um ensino individualizado e recursos e meios adicionais que respondam adequadamente às suas necessidades e que promovam aprendizagens significativas.

Implicações no desenvolvimento da aprendizagem das crianças com multideficiência

As crianças/jovens com multideficiência manifestam dificuldades, tanto no desenvolvimento como na aprendizagem e participação, que resultam da combinação das limitações que apresentam. Assim, não procuram a informação de forma ativa, estando condicionado o acesso ao ambiente que as



rodeia, pelas suas imitações. A informação que recebem é frequentemente fragmentada, distorcida e incompleta e tudo o que aprendem tem de ser ensinado; não aprendem de forma incidental.

Na perspetiva de Saramago, A. et al (2004), as crianças/jovens com multideficiência “apresentam dificuldades específicas nas aprendizagens resultantes de :

- limitações no acesso ao ambiente;
- dificuldades em dirigir a atenção para estímulos relevantes;
- dificuldades na interpretação da informação;
- dificuldades de generalização”.

Ainda segundo as mesmas autoras, as limitações nos domínios cognitivos, motor e sensorial, a falta de experiências diversificadas e a falta de oportunidades de comunicação são as principais causas destas dificuldades. Uma grande maioria das crianças/jovens com multideficiência depende fortemente da implementação de rotinas, para conseguir captar o mundo.

Na perspetiva de Siegel-Causey et al, citados por Saramago, A. et al (2004), as crianças/jovens com multideficiência “não são tão previsíveis nos seus comportamentos não simbólicos, como as crianças com desenvolvimento normal e não são reconhecidas pelo adulto, como parceiros nas interações sociais, havendo uma menor oportunidade de respostas contingentes dos seus comportamentos”.

Segundo Ware (1996) existem três aspetos que podem interferir no desenvolvimento de interações bem sucedidas entre as crianças/jovens com multideficiência e os potenciais parceiros de comunicação:

- a lentidão das respostas das crianças/jovens que originam que os parceiros da comunicação respondam no seu lugar, dominem a interação sem esperar pelas respostas e iniciem um novo assunto antes que as crianças/jovem tenha oportunidade de responder;
- as crianças/jovens com multideficiência dão menos respostas, as quais são mais difíceis de detetar e interpretar;



- usam um nível de comunicação que não está relacionada com a sua idade cronológica e os adultos tendem a usar a fala porque esta é a forma de comunicação esperada para a sua idade cronológica. A estes aspetos associa-se a falta de convicção de que estas crianças/jovens podem aprender e desenvolver-se.

Amaral (2002) conclui que são dadas oportunidades muito limitadas às crianças/jovens com multideficiência, na exploração de ambientes naturais, e que as formas de comunicação utilizadas não tem em consideração as características destas crianças.

A especificidade destas crianças/jovens dificulta ou impede a generalização da utilização de uma abordagem que responda adequadamente a todas as crianças/jovens. Assim, a sua educação é um processo muito complexo.

Contudo, na perspetiva de Saramago, A. et al (2004), existem princípios que podem orientar a intervenção e que se relacionam com:

- *a atitude do educador*, em que é fundamental a colaboração com a família e com todos os profissionais intervenientes no processo educativo da criança/jovem, no sentido de uma abordagem em equipa transdisciplinar. Este modelo é centrado na criança e as decisões são tomadas por todos os intervenientes;
- *o ambiente e aprendizagem*, tornando-se indispensável que este se constitua como uma verdadeira experiência de aprendizagem, proporcione o envolvimento da criança/jovem, numa aprendizagem ativa, possibilite uma abordagem multissensorial e valorize ainda o ensino de competências funcionais. É igualmente necessário proporcionar experiências que permitam à crianças/jovens, ter sucesso;
- *a criança*, em que as experiências e atividades a realizar devem centrar-se nos seus interesses e respeitar o tempo de que necessita para responder.





Avaliação da criança/jovem com multideficiência

As avaliações tradicionais, centradas numa abordagem desenvolvimental, têm-se revelado inadequadas para avaliar crianças/jovens com multideficiência, visto não terem em conta os padrões únicos do desenvolvimento, manifestado por esta população. Por outro lado, centralizam-se nas competências de aprendizagens específicas e não na qualidade da participação em ambientes normais da vida da criança (escola, família, comunidade...). As crianças/jovens com multideficiência são frequentemente descritas como “intestáveis”, uma vez que os testes normalizados existentes podem ser insuficientes para abranger todas as competências destes alunos. Torna-se indispensável recorrer a avaliações alternativas que possibilitem obter uma imagem do funcionamento destas crianças/jovens, nas atividades e contextos naturais e que facilitem o seu envolvimento nessas atividades. A avaliação, entendida “como tomada de decisão para intervir” (Bairrão, 1994), deverá ser realizada em equipa, de forma a que a informação recolhida permita determinar o nível de funcionamento da criança/jovem.

Van Dijk (1998) reforça que se torna indispensável que as áreas do desenvolvimento sejam consideradas de um modo interrelacionado e que a avaliação deve considerar as áreas de desenvolvimento, como uma base a partir da qual a criança/jovem é observada no seu funcionamento em atividades naturais.

A perspetiva ecológica (Bronfenbrenner) alicerça a observação da criança/jovem nos ambientes naturais onde funciona, tornando-se as informações recolhidas mais representativas das competências e necessidades funcionais da criança/jovem com multideficiência.

A observação centrada em atividades naturais analisa a criança/jovem com multideficiência, numa perspetiva holística e interativa e considera a avaliação e a interação como uma entidade única que se desenvolvem num contínuo (Nunes, 2002).





Os estudos científicos realizados defendem a utilização de uma abordagem ecológica, centrada em atividades naturais, na avaliação das crianças/jovens com multideficiência, apesar de reconhecerem que essa abordagem se constitui como um desafio, quer na sua explicitação, quer na sua implementação.

A planificação da forma como a avaliação vai realizar-se exige que, previamente, se faça a recolha da informação sobre o processo educativo e necessidades da criança/jovem e da família, bem como das necessidades do contexto escolar e dos aspetos clínicos. Implica ainda procedimentos na sua realização (Nunes, 2002):

- escolher as atividades ou rotinas a avaliar;
- reunir a equipa para decidir o que se pretende avaliar;
- decidir o que cada elemento da equipa vai observar;
- determinar quando e onde a avaliação vai decorrer;
- seleccionar os instrumentos a utilizar.

No processo de avaliação, é imperativo seguir os interesses da criança/jovem e criarem-se condições para que se sinta mais segura e evidencie o melhor das suas capacidades.

O adulto deverá ajustar-se às sua emoções e ao nível do funcionamento que apresenta. O processo de avaliação deve ser constantemente adaptado ao nível de comunicação e ao estado emocional da criança/jovem.

Segundo Nelson e Van Dijk, (2001) torna-se indispensável observar:

- *o estado bio-comportamental* da criança/jovem. Este refere-se ao nível de excitação do Sistema Nervoso Central e engloba nove estados de excitação: dormir profundo, dormir leve, dormir agitado, sonolento, estar alerta de uma forma calma, estar alerta de uma forma moderadamente agitada e estar alerta de uma forma descontrolada. Os momentos de aprendizagem considerados por excelência, dizem respeito aos estados em que a criança/jovem está alerta de uma forma ativa;
- *os canais de aprendizagem* e o modo com responde aos estímulos do meio ambiente;
- *as capacidades de memorização*, nomeadamente, a forma como antecipa as rotinas e as aprende;
- *a maneira como interage socialmente*, como comunica e resolve os problemas;



Para concretizar-se uma avaliação ecológica centrada em atividades é muito importante dispor-se de instrumentos de avaliação que focalizem a criança/jovem numa perspetiva interativa, holística e compreensiva. É aos profissionais que cabe criar e adaptar os seus instrumentos de avaliação, uma vez que não existem materiais específicos para realizar este modelo de avaliação. Contudo, o Centro de Recursos para a Multideficiência – DGIDC, apresenta um conjunto de materiais/instrumentos, elaborados por um conjunto de técnicos e investigadores na área da multideficiência, que se constituem como uma proposta a utilizar na avaliação da criança/jovem com a problemática que é objeto deste trabalho.

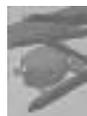
Os referidos instrumentos estão compilados no livro “Avaliação e Intervenção em Multideficiência”, da coleção dos Apoios Educativos do Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Estão também disponíveis, em suporte digital (excell), no Centro de Formação de Associação de Escolas Nova Ágora.

Planificação da intervenção

O desenvolvimento de um currículo assente na abordagem ecológica implica, na perspetiva de Nunes (2004), que as aprendizagens a realizar sejam selecionadas com base:

- na sua funcionalidade;
- na frequência com que são usadas;
- na idade cronológica da criança/jovem;
- na sua utilidade atual e futura;
- nas prioridades familiares;
- nas necessidades imediatas e futuras.

A organização e estruturação do ambiente onde a criança/jovem se encontra é um fator de extrema importância no processo de aprendizagem, pelo que temos que ter em conta:





- **o espaço** – este abrange não só a área que, numa primeira fase, envolve a sua face (espaço do rosto), mais tarde, o espaço corporal e, numa fase imediata, o espaço social, mas também o espaço físico, que deverá ser uma fonte de conforto e segurança. Torna-se necessário ter em atenção aspetos específicos, como a iluminação, o contraste e a acústica dos ambientes e a criação de espaços individualizados.

- **as pessoas** – são uma das dimensões mais importantes na organização do ambiente de aprendizagem. Numa fase inicial, é vantajoso a criança relacionar-se com um número restrito de pessoas, uma vez que facilita os vínculos. Esse número de pessoas deve aumentar progressivamente. É ainda fundamental que os adultos tenham em atenção a forma como se apresentam à criança/jovem, isto é, a forma como tocam na criança/jovem, para transmitir mensagens; a pressão exercida, a duração do toque, o lugar onde se toca e a velocidade com que se produz o toque. A utilização de objetos para identificar cada adulto é muito importante.

- **as atividades que se desenvolvem** – torna-se indispensável organizar as atividades de modo a garantir que a criança/jovem compreenda e participe em todos os passos das atividades. Tal facto, implica que as mesmas englobem três momentos distintos; antecipação da atividade, realização da atividade e conversa com a criança/jovem sobre o que fizeram.

Para além destes aspetos, é relevante considerar aspetos relacionados com:

- o posicionamento, quer físico da criança perante as atividades e materiais (conforme as orientações das terapeutas), quer o posicionamento do adulto perante a criança/jovem para uma comunicação eficiente;
- a escolha e preparação das atividades preferidas e significativas para a criança/jovem;
- as rotinas que ajudam a criança/jovem a antecipar acontecimentos e a sentir-se mais segura, mais ativa, a dar significado ao conjunto das pessoas, ações e locais que nelas intervêm. Proporcionam ainda oportunidades de comunicação que deverão ser aproveitadas.

- **o tempo** – é um elemento facilitador da aprendizagem. A estruturação do tempo envolve aspetos relativos à sequência das atividades e à organização dos acontecimentos, dentro da mesma atividade.



- **Comunicação** - é fundamental prestar-se atenção a todos os comportamentos, ainda que não intencionalmente comunicativos, reconhecê-los como tendo significado comunicativo e responder-lhes adequada e sistematicamente, para que as crianças/jovens estabeleçam relação entre o que fazem e o que acontece, como resultado desses comportamentos.

Nunes (2004) propõe algumas estratégias relacionadas com a comunicação recetiva e expressiva que ajudam os profissionais a desenvolver as capacidades comunicativas da criança/jovem com multideficiência e que consistem na utilização de:

- **pistas de informação** que ajudam a criança/jovem a compreender melhor o que vai ocorrer. São exemplos dessas pistas:

- *pistas naturais ou de contexto*, como por exemplo: o som da água da torneira que indica a hora de tomar banho; o cheiro da comida que indica a hora do almoço; o cheiro do champô, que indica que vai lavar o cabelo, ...;
- *pistas de movimento*: são exemplo, o balouçar a criança para dizer que vai aos balouços; levar a colher à boca para indicar que vai comer...;
- *pistas táteis*, por exemplo: fazer pressão nos ombros para dizer que deve sentar-se; tocar no pé para indicar que vai calçar o sapato; levar a colher à boca, indicando que vai comer;
- *pistas de objetos reais*: são exemplo, a colher usada na alimentação para indicar a hora do almoço; a mochila que se usa para dizer que está na hora de ir para casa;
- *pistas gestuais*, por exemplo: fazer o gesto “não” com o dedo indicador ou com a cabeça; fazer o gesto de comer, ou de trabalhar, ou que a atividade acabou;
- *pistas de objetos* (partes de objetos): são exemplo, um pedaço de embalagem de determinado chocolate ou flocos ”queres comer?”;
- *pistas de imagens*: são exemplo, a tampa de um iogurte;
- *pistas de imagens*: imagens, fotos, contornos de objetos, desenhos, símbolos gráficos.



- **uso de objetos de referência** - a utilização de “objetos de referência” tem demonstrado ser uma forma de comunicação extremamente importante, uma vez que permite que as crianças/jovens expressem sentimentos, desejos e necessidades. Por exemplo: uma garrafa vazia da água, pode ajudar a expressar a necessidade “tenho sede, quero água”. A utilização dos diversos objetos de referência numa caixa pode ajudar a criança/jovem a compreender quais as atividades que vai realizar e permitir a expressão dos seus desejos relativamente ao que pretende fazer. Essa utilização pode ainda constituir-se como um auxiliar de memória, desempenhando a função idêntica à escrita. Pode ainda ajudar a fazer escolhas. Os objetos de referência podem ser utilizados conjuntamente com tecnologias de apoio. Deverão ser utilizados de uma forma sistemática e consistente pelos diversos profissionais e familiares envolvidos na educação da criança/jovem.

- **Interações comunicativas – O “pegar a vez”**

- Na perspetiva de Amaral (2002), há duas categorias de turnos nas interações comunicativas:

“os turnos de interação social e os turnos que envolvem conteúdos. Os primeiros são essencialmente baseados na empatia, no ritmo ou no movimento. A alternância dos turnos que envolvem conteúdos reflete a capacidade de duas pessoas se envolverem conjuntamente na interação com os objetos e implica a partilha de atenção entre os objetos e as pessoas”.

- Segundo Nunes (2004), o “pegar a vez” acontece

“a diferentes níveis, no decorrer do desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas e possibilita à criança/jovem o desenvolvimento de competências na alternância de turnos de conversação com parceiros significativos”.

Amaral (2002) afirma que, se a criança com multideficiência não interagir nem comunicar com o ambiente envolvente (pessoas, objetos), o seu desenvolvimento será muito afetado e as suas oportunidades de acesso à aprendizagem serão diminuídas.

A utilização das tecnologias de apoio pode constiuir um precioso auxiliar para o desenvolvimento dessa competência comunicativa. A construção de



livros de comunicação ou de dispositivos de comunicação pode facilitar o alongar dos turnos e o manter de uma conversação.

- **o uso dos calendários** – consiste num sistema de símbolos organizados sequencialmente, que representam atividades a realizar e auxiliam a criança a compreender o que vai fazer. O mais conhecido é o sistema de caixas organizadas sequencialmente.

Há muitas outras estratégias que poderiam ser ainda apresentadas, mas pensamos que a implementação/exploração das estratégias que foram aqui descritas já poderão dar contributos muito significativos e constiuir-se como uma mais valia na intervenção e prática pedagógica com as crianças/jovens com multideficiência. Não podemos, no entanto, contentar-nos ou ficar limitados a estas propostas; é necessário ir mais longe e encarar o desafio que a educação destas crianças nos coloca diariamente e termos consciência de que somos eternos aprendizes.

Referências

- Amaral, I. (2002). *Characteristics of communicative interactions between children with multiple disabilities and their non-trained teachers: effects of an intervention process*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto. Porto.
- Bairrão, J. (1994). *A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce*.
- Nelson, C. , Dijk, V. (2001). *A abordagem de Van Dijk à avaliação centrada na criança*, Tradução e adaptação de Nunes, C. (2004) in caderno formação “Avaliação em Multideficiência”. DREC.
- Nunes, C. (2002). *A criança e o jovem com multideficiência e surdocegueira – contributos para o sistema educativo*. Ministério da Educação Básica. Núcleo de orientação rducativa e educação Especial.
- Ware, J. (1996). *Creating a responsive environment for people with profound and multiple difficulties*. London: David Fulton.



João Canossa Dias

Terapeuta da Fala e Formador, é diplomado com distinção pela Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto, especializado em Gestão da Qualidade, Responsabilidade Social e Sustentabilidade pelo ISO e mestre na área das Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ. de Coimbra. Possui formação profissional e académica em áreas diversificadas, experiência profissional em contexto hospitalar, clínico, escolar e institucional e formação avançada para implementação de programas de intervenção internacionalmente reconhecidos. Está ligado à criação e gestão de serviços de Terapia da Fala e é autor de material didático da AREAL Editores, ARCIL e SpeakInMotion. É formador certificado pelo IEFP, pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua e para entidades nacionais e internacionais e supervisor de estágios académicos e profissionais. É ainda membro do Departamento de Linguagem da Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala. Presentemente, exerce funções na Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã (ARCIL) e é formador no Centro EPAP - Ensino Profissional Avançado e Pós-Graduado.



Foto de atividade dos formandos na *Ação EE7-1 - Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala - Como reduzir o seu impacto na educação*, realizada entre 15 de novembro e 13 de dezembro de 2012, no Nova Ágora - CFAE



Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala – como reduzir o seu impacto na aprendizagem?

É fácil compreender a importância da comunicação e da linguagem no dia a dia de todos nós. Na ausência da faculdade de comunicar, especialmente através da fala, são inúmeros os obstáculos com que qualquer pessoa se debate nas mais simples tarefas da vida quotidiana em sociedade.

Menos evidente será, todavia, a relevância das capacidades comunicativas, linguísticas e articulatórias no processo de aprendizagem, em geral, e no domínio da literacia, em particular. Reflita-se sobre as seguintes questões:

Como aprenderá uma criança a ler e a escrever, se apresentar dificuldades, ainda que ligeiras, na fala?

Como produzirá um aluno frases escritas, se não conseguir expressar-se através de enunciados gramaticalmente corretos no domínio da oralidade?

Como será a interpretação de um texto que é atentamente lido, se o léxico explorado não fizer parte do vocabulário passivo (compreendido) ou ativo (utilizado) do estudante?

Como conseguirá o jovem leitor estabelecer a correspondência entre os sons da fala e as letras do alfabeto, se não estiver consciente das unidades fonológicas que compõem o seu discurso?

Poderá algum conteúdo escolar ser verdadeira e efetivamente apreendido na presença de um impedimento na relação e na comunicação com o outro ...

Partindo destas e de outras questões, um grupo de docentes e um terapeuta da fala partiram, ao ritmo da imaginação e experiência de cada um, à descoberta da Comunicação, Linguagem e Fala – e até mesmo da Terapia da Fala – em contexto educacional.

Começando pela última questão subjacente: *O que é a Terapia da Fala e qual o seu espaço no cenário da Escola contemporânea?*





Pode definir-se Terapia da Fala como a área profissional, integrada nas Tecnologias da Saúde, responsável pela prevenção, avaliação, intervenção e investigação científica das perturbações da comunicação humana e de problemas relacionados. Entenda-se, neste contexto, por «problemas relacionados» toda e qualquer perturbação associada ao funcionamento e/ou estruturas da face e da cavidade oral, passível de dificultar a concretização de ações como respirar, sugar, deglutir, mastigar e, em última instância, recorrer à mais comum forma de comunicação verbal oral: a fala (Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopédes de L'Union Européenne [CPLOL], 2008).

Tal como em qualquer outra profissão, também os terapeutas da fala (TF) têm participado numa contínua evolução, no que concerne aos modelos de intervenção e às práticas utilizadas para alcançar os objetivos delineados no exercício profissional. Evoluiu-se de uma perspetiva clínica e, de certa forma descontextualizada, centrada no aluno e nas suas dificuldades, para uma visão mais abrangente e integradora que deve incluir, na intervenção, os contextos naturais da criança como variável de importância vital.

Hoje é amplamente aceite e preconizado o envolvimento dos cuidadores na atuação terapêutica, através do trabalho conjunto e da sensibilização e (in)formação, como métodos eficazes para a reeducação de problemas de comunicação e linguagem na jovem criança (The Hanen Early Language Program, 2007). Todos os envolvidos e responsáveis pelo acompanhamento de crianças com patologia da comunicação e linguagem passam, então, a desempenhar um papel ativo no âmbito da intervenção da equipa, com o auxílio do TF, formador e conselheiro no âmbito desta temática (The Hanen Early Language Program, 2007; Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC], 2007).

Uma atuação em parceria como a supramencionada implica bons processos de comunicação entre todos – famílias, educadores, professores, docentes de Educação Especial, assistentes operacionais e terapeutas da fala,



entre outros – o que requer, antes de mais, uma base comum de conhecimento partilhado sobre os três conceitos em reflexão: **Comunicação, Linguagem e Fala.**

Perante termos frequentemente usados como equivalentes e indissociáveis, como distinguir o sentido de cada um?

Comunicar, processo interativo e dependente do contexto social em que decorre, consiste na troca dinâmica de mensagens entre duas ou mais pessoas, assumindo cada uma o papel de emissor e recetor, alternadamente. Comunicar implica a partilha de tempo e de um mesmo foco de atenção, bem como a alternância de turnos, sendo um fenómeno comumente mediado pela linguagem oral (Franco, Reis & Gil, 2003).

A linguagem, por sua vez, consiste num sistema complexo e dinâmico de símbolos, combinados de acordo com regras determinadas por uma comunidade social específica (Franco, Reis & Gil, 2003). Estes símbolos permitem representar e veicular conceitos, facilitando a comunicação entre pessoas e a organização do próprio pensamento. O sistema linguístico pode manifestar-se oralmente, através da fala, mas também por meio da escrita, gestos, símbolos pictográficos, objetos ... especialmente quando a fala, por algum motivo, não funciona eficazmente como meio de comunicação.

A competência linguística, a certo nível, permite-nos também usar a linguagem para refletir sobre a própria linguagem, num processo introspetivo que resulta no conhecimento explícito e deliberado do sistema linguístico usado para comunicar. A este domínio de competência dá-se o nome de Metalinguagem, fundamental para a aprendizagem da leitura/escrita aquando da transição para o ensino escolar (Franco, Reis & Gil, 2003).

Por fim, a fala constitui uma forma comum e eficaz de comunicação, especialmente quando o código linguístico é partilhado entre os interlocutores. Falar é um ato motor através do qual se dá voz às capacidades linguísticas de cada um, por intermédio de uma sequência de ações neuro-





musculares com as estruturas da face e da cavidade oral, entre outras, que permite a produção de cadeias de sons representativas de unidades linguísticas (Franco, Reis & Gil, 2003). Ao falar, o indivíduo faz exercício da sua linguagem oral, dando forma (e som) à sua competência linguística.

Refletindo sobre os três conceitos, facilmente se compreende a relação entre eles e o motivo por que, por vezes, são utilizados quase como sinónimos. Comunicamos, muito frequentemente, fazendo uso da linguagem oral e escrita e expressamo-nos, muitas vezes, através da fala. No entanto, também comunicamos sem recorrer à fala! Sem nos apercebermos, expressamos emoções e até a nossa opinião através de aspetos paralinguísticos subtis, como a entoação da voz, a velocidade da fala, as nossas expressões faciais ... (Franco, Reis & Gil, 2003). Algumas pessoas, porém, não podendo recorrer à fala, acabam mesmo por recorrer a estas e a outras modalidades de comunicação (gestos, imagens e objetos) para substituir (ou complementar) aquela forma de expressão.

Regressando e resumindo as questões iniciais deste texto: *Qual a importância do desenvolvimento da Comunicação, Linguagem e Fala para a aprendizagem?*

Desde muito cedo, a criança pode demonstrar e exercitar um conjunto de capacidades, designadas como competências emergentes para a literacia, que terão impacto no sucesso académico futuro. Competências fundamentais como a capacidade para participar numa conversa, o domínio de vocabulário variado, a compreensão de histórias e do discurso oral de outras pessoas, a apreensão de regras gramaticais inerentes ao funcionamento da língua, a habilidade metalinguística para refletir e brincar com os sons da língua (ou consciência fonológica) e até a convivência e reconhecimento de letras e representações gráficas variadas são os blocos de construção para a literacia e para aprendizagens subseqüentes (Weitzman & Greenberg, 2010). Durante o percurso escolar do infante, e até mesmo no período pré-escolar, há uma janela de oportunidade para a estimulação, de forma lúdica, de todas estas





competências. Uma janela de oportunidade para promover o sucesso acadêmico dos mais jovens alunos através do fortalecimento das suas ferramentas para a comunicação e linguagem!

Sabe-se, contudo, que as capacidades mais complexas referidas se desenvolvem gradualmente ao longo da infância, potenciando-se entre si e servindo um conjunto de competências mais elementares de fundamento para que competências mais “avançadas” possam vir a consolidar-se; primeiro, a criança desenvolve a linguagem oral e, gradualmente, a capacidade para refletir sobre a mesma, por exemplo.

Assim sendo, avançar para a promoção de trocas comunicativas ricas e equilibradas, desde a mais tenra infância, é sempre um ótimo investimento, uma vez que se sabe de antemão que tal promoverá o desenvolvimento da pessoa a vários níveis! Trocas comunicativas diversificadas e bem-sucedidas facilitarão, à partida, o desenvolvimento linguístico e, este último, na ausência de limitações estruturais significativas, propiciará um discurso falado inteligível e socialmente valorizado (Pepper & Weitzman, 2004).

Observamos, então, que estas três competências se relacionam da seguinte forma:

COMUNICAÇÃO -> LINGUAGEM -> FALA

No entanto, se o sucesso da comunicação conduz ao desenvolvimento da linguagem e se o bom desenvolvimento desta última facilita a aquisição e domínio da fala, impõe-se a questão: *O que nos leva ao bom desenvolvimento da comunicação nos primeiros tempos?*

Um conjunto de elementos fundamentais da comunicação precede e potencia o desenvolvimento da competência comunicativa da pessoa, viabilizando a evolução linguística e articulatória que se sucede. Capacidades e comportamentos tão fundamentais como apreciar a presença do outro, dirigir para aquele a atenção, partilhar atividades e interesses, alternando turnos, e usar e compreender o espaço pessoal, o toque comunicativo, expressões





faciais e contactos visuais, entre outros, constituem Princípios Fundamentais da Comunicação que importa fortalecer, para que boas trocas comunicativas tenham lugar ... e tudo o resto se possa desenvolver (Hewett, 2011).

Quando existem dificuldades a este nível – o dos princípios basilares da comunicação – encontramos-nos perante uma perturbação no processo comunicativo, para o qual a resposta mais eficaz será a adaptação às necessidades e capacidades do parceiro em dificuldades. Conhecendo o perfil de comunicação da criança e ajustando a própria forma de interagir e de se relacionar com o outro, o parceiro cuidador promoverá aspetos fundamentais na troca comunicativa como:

- **Proximidade:** quando ambos os parceiros comunicam ao mesmo nível, colmatando desníveis não só no domínio físico, mas também desenvolvimental;

- **Partilha:** quando os dois parceiros centram a sua atenção no outro e num mesmo tópico, em torno do qual se desenrola a interação como uma atividade conjunta/partilhada;

- **Tempo:** quando cada um tem tempo para observar, escutar e esperar pelas respostas e iniciativas do outro, dando primazia à espontaneidade na comunicação;

- **Equilíbrio:** quando o ritmo da troca é o certo, acompanhando e esperando para que cada um ocupe o seu turno, num “jogo” de alternância contínuo ...

Presentes estas quatro componentes essenciais para o sucesso comunicativo, o provável é que ciclos de comunicação evoluam continuamente e se tornem mais diversos e complexos, propiciando a exploração dos diferentes tipos de intenção que nos levam a comunicar ... Por que o fazemos para captar a atenção do outro, dirigir a sua atenção para algo que nos interessa, escolher algo que apreciamos, pedir o que desejamos, rejeitar algo que não queremos, expressar prazer, mas também desgosto e protesto, receber informação sobre o mundo e muito, muito mais!



Ensinar adultos a comunicar com crianças para que estes ensinem as crianças a comunicar como adultos é, então, um percurso que certamente gerará frutos a longo prazo. No curso de formação “Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala – Como reduzir o seu impacto na aprendizagem?”, promovido pelo Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) Nova Ágora, uma turma de 20 docentes explorou o tema citado de forma teórico-prática, numa viagem de 25 horas preenchidas de informações, questões e ideias de atividades de estimulação e outros projetos pluridisciplinares.

Não obstante ser interessante e até divertido ensinar adultos a comunicar com crianças, não constitui um processo simples! O aprendente adulto, diferente da criança, necessita que o processo de ensino-aprendizagem se centre nas suas próprias motivações e experiências, não existindo duas pessoas que aprendam exatamente da mesma forma (Hanen Early Language Program, 2007).

Alguns preferem receber informação de forma muito concreta, sustentada por exemplos reais do quotidiano, ao passo que outros assimilam melhor informação abstrata, proveniente de literatura de referência e de cariz teórico. Por outro lado, a forma como cada um processa e põe em prática a informação apreendida é também variável e determinante para que ocorra verdadeiramente aprendizagem. Certos formandos preferirão processar a informação de forma prática, através de atividades dinâmicas, simulação de papéis e implementação de estratégias no contexto real do exercício profissional. Outros, por seu lado, obtêm melhores resultados quando este processamento é mais reflexivo e baseado em exercícios teórico-práticos, onde os conteúdos explorados são revistos e refletidos (Hanen Early Language Program, 2007).

Independentemente do estilo de aprendizagem, o importante é que entre formador e formandos se proporcionem ciclos de aprendizagem em que, depois de preparada a receção de informação, esta seja transmitida e proces-





sada através de atividades que permitam pôr em prática e personalizar as aprendizagens concretizadas (Hanan Early Language Program, 2007). E desta forma, passo a passo, a aprendizagem acontece e mudanças positivas poderão surgir para melhorar as práticas diárias.

Ao longo do percurso formativo no CFAE Nova Ágora, entre novembro e dezembro de 2012, inúmeras foram as experiências de aprendizagem que se proporcionaram e a mudança, gradual, sentiu-se entre formandos e formador! Este porque redescobriu a importância do trabalho em equipa ao lidar com perturbações da comunicação, linguagem e fala em contexto pré-escolar e escolar. Os primeiros, porque confirmaram e reforçaram o seu carácter especial na promoção das competências comunicativas, linguísticas e articulatórias dos seus alunos... no presente e no futuro.

Referências

- Comité Permanent de Liaison dès Orthophonistes/Logopédes de L'Union Européenne. (2008). *Speech and language therapy – Presentation of the profession*. Acedido em: 16, Janeiro, 2010, em: <http://www.cplol.org/eng/SLT.htm>
- Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2007). *Práticas em contexto educativo. Terapeutas da fala e docentes de educação especial*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas da linguagem em context escolar*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Hanan Early Language Program. (2007). *Making hanen happen leaders guide for it takes two to talk*. 5ª Edição. The Hanen Centre: Toronto.
- Hewett, D. (2011). *Interação intensiva*. Manual do curso. Lousã: ARCIL.
- Nind, M. & Hewett, D. (2001). *A practical guide to intensive interaction*. Worcestershire: BILD.
- Pepper, J. & Weitzman, E. (2004). *It takes two to talk. A practical guide for parents of children with language delays*. Toronto: The Hanen Centre.
- Weitzman, E. & Greenberg, J. (2010). *ABC and beyond. Building emergent literacy in early childhood settings*. Toronto: The Hanen Centre.





Foto de atividade dos formandos na *Ação EE7-1 - Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala - Como reduzir o seu impacto na educação*, realizada entre 15 de novembro e 13 de dezembro de 2012, no Nova Ágora - CFAE





Jorge Rocha

Acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (CCPFC), nas áreas BO6 Educação Especial e C13 Sensibilização à Educação Especial

Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Educação Especial, pela Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)

Professor do Quadro de Educação Especial, em funções na Unidade Especializada de Autismo do AE da Lousã e Professor convidado da Escola Superior de Educação de Coimbra.





A Educação de Alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID)¹ na Perspetiva de uma Vida de Qualidade

Oliver Sacks, no seu livro “O Homem que Confundiu a Mulher com um Chapéu” descreve histórias de vida de personagens admiráveis. Para *The Sunday Times* é “(...) um livro povoado por personagens tão estranhas como as dos mais fantásticos livros de ficção (...)”. É numa das suas descrições que ficamos a conhecer o caso Rebecca:

“Rebecca já não era nenhuma criança quando foi enviada à nossa clínica. Tinha dezanove anos mas, como dizia a avó, “ de certa forma parecia uma criança”. Não se orientava na rua, não era capaz de abrir uma porta com uma chave (nunca conseguiu perceber como é que a chave entrava na fechadura). Não tinha integrado a lateralização, por vezes vestia a roupa ao contrário sem parecer aperceber-se disso (quando se apercebia, não conseguia fazer nada para a vestir corretamente). Era capaz de passar horas a tentar encaixar uma mão ou um pé na luva ou no sapato contrário. Parecia, como disse a avó, não ter “ sentido do espaço”. Era desajeitada e descoordenada em todos os movimentos. Um relatório chamava-lhe “ mentecapta”, outro “deficiente motora” (mas quando dançava toda a descoordenação desaparecia).

Rebecca tinha uma fenda palatina parcial que provocava assobios quando falava, tinha dedos curtos e grossos com unhas rombas e deformadas e uma miopia degenerativa avançada que a obrigava a usar óculos com lentes muito grossas. Tudo isto eram estigmas da mesma condição congénita que lhe provocara a deficiência mental e cerebral. Era extremamente envergonhada e introvertida porque sentia que sempre tinha sido “motivo de troça”.

¹ O termo Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) vem substituir o carácter estigmatizante do termo Deficiência Mental. A DID é atualmente assumida pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Schalock et al, 2010) como uma dificuldade que se caracteriza por “limitações significativas ao nível do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, que se expressam nas capacidades conceptuais, sociais e práticas e que se manifestam antes dos 18 anos de idade.”





Mas era capaz de emoções fortes, de se ligar a alguém, profunda e até apaixonadamente. Era muito ligada à avó, que a educara desde os três anos (quando ambos os pais morreram). Gostava muito da natureza e, se a levavam a parques ou ao jardim botânico, era capaz de lá ficar horas seguidas. Também gostava muito de histórias, embora nunca tivesse aprendido a ler (apesar das tentativas sucessivas e mesmo frenéticas), e implorava à avó ou a outros que lhas lessem. «Tem fome de histórias», disse a avó. E, felizmente, a avó gostava de as ler e tinha uma voz agradável que deixava Rebecca quase em transe. (...)

A sua avó era devota e Rebecca também: adorava a cerimónia das velas do Sabat, as bênçãos e orações que faziam parte do dia judaico; adorava ir à sinagoga onde todos gostavam dela (era considerada como filha de Deus, uma espécie de louca inocente e santa), compreendia bem a liturgia, os cânticos, as orações, os ritos e os símbolos do serviço ortodoxo. Conseguia tudo isso, gostava de tudo isto, apesar dos seus graves problemas percetivos e espaço-temporais e da sua grande deficiência na capacidade esquemática: não conseguia conferir o troco, era derrotada pelos cálculos mentais mais simples, nunca conseguiu aprender a escrever ou a ler e tinha uma média de, mais ou menos, sessenta nos testes de QI (embora fosse bastante melhor nos testes verbais do que nos outros). Era uma «mentecapta», uma tola, uma «boba», ou, pelo menos, assim parecia e assim tinha sido catalogada toda a vida, mas tinha inesperados poderes poéticos, estranhos e comoventes. Superficialmente, era uma massa de deficiências e incapacidades, com todas as frustrações e ansiedades que estas provocam. A este nível era, e sentia-se, uma deficiente mental-inferior às aptidões naturais e às capacidades dos outros. Mas a um nível mais profundo não havia quaisquer deficiências ou incapacidades, só uma sensação de calma e totalidade, de ser completa, de estar viva, de ser uma alma, profunda e elevada, de ser igual aos outros. Intelectualmente Rebecca sentia-se deficiente, espiritualmente sentia-se uma pessoa total e completa”.

A descrição do perfil de Rebecca envolve-nos e é fonte de inspiração para uma reflexão sobre a relação entre qualidade de vida e deficiência/incapacidade e o papel da instituição escola na adoção de princípios e programas de intervenção de qualidade, capazes de maximizar o desenvolvimento, o funcionamento e a qualidade de vida das pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID).



A investigação atual em torno do construto de qualidade de vida tem vindo a centrar-se nas dimensões e indicadores que o constituem, na forma como se podem medir e na sua aplicabilidade numa grande variedade de situações, entre as quais no contexto educativo. Schallock (1996,1997), autor da escala de avaliação Quality of Life Questionnaire, entende a qualidade de vida como:

“(...) um conceito que reflete as condições de vida desejadas por uma pessoa em relação a oito necessidades fundamentais que representam o núcleo das dimensões da vida de cada um: bem-estar emocional, relações interpessoais, bem-estar material, desenvolvimento pessoal, bem-estar físico, autodeterminação, inclusão social e direitos”(citado por Verdugo, 2001, p.5).

Uma abordagem à relação entre qualidade de vida e deficiência/incapacidade é, no contexto dos movimentos inclusivos, um assunto de relevada importância. A força inovadora desse conceito encontra aplicação na estruturação e desenvolvimento de critérios coerentes e uniformes em relação a políticas, programas e serviços de apoios, tendo por base o indivíduo e a perceção que este tem da sua vida. Avaliar a forma como uma determinada pessoa com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) opina sobre a sua vida, saber quais as condições em que vive e como as percebe é, naturalmente, uma forma efetiva de avaliar a qualidade dos apoios a prestar e de melhorar as condições de vida objetivas que lhe são proporcionadas.

Apesar de se reconhecer o escasso uso do construto qualidade de vida em contexto educativo, vão-se identificando mudanças no entendimento da educação em todo o mundo e, em particular, no domínio da educação especial, verificando-se que têm seguido caminhos próximos aqueles que promovem a qualidade de vida. É neste contexto que, nas últimas décadas, se tem questionado os procedimentos e as respostas educativas a todos os alunos e, em particular, àqueles com necessidades educativas especiais, para se ir progressivamente propondo novos modelos curriculares direcionados





à qualidade de vida, como é o caso da abordagem curricular funcional, cujos princípios e práticas contribuem para que os alunos com DID tenham uma vida de qualidade, no presente e futuro. Daí que se releve, no presente artigo, a pertinência da difusão desse conceito e a sua utilização em contexto educativo, pois permite progredir numa «educação integral» da pessoa, sendo também referenciado como base e guia concetual de um conjunto de transformações de que a instituição escola necessita de se inteirar, para atender às necessidades e preferências dos alunos que acolhe.

O contributo da escola para a qualidade de vida dos alunos com DID passa, necessariamente, pela interiorização de determinados princípios e por proporcionar uma resposta educativa de qualidade aos alunos com necessidade de apoio generalizado em áreas relevantes do desenvolvimento, como a autodeterminação, a comunicação, as relações interpessoais, a saúde e a segurança, os autocuidados, o lazer, os conteúdos curriculares funcionais e académicos, a vida em casa, na comunidade, em espaços de trabalho e no lazer.

Nesta linha de pensamento, Arbea e Tamarit (1999) fazem referência a um modelo de escola que corresponda e aposte na qualidade de ensino, fazendo dele parte, como é óbvio, os apoios de qualidade. Estes autores propõem quatro princípios fundamentais a saber:

“a perspetiva da «revisão ao princípio de normalização»; a educação como processo de autodeterminação e desenvolvimento; uma educação cujo processo de aprendizagem é essencialmente sócio-emocional; uma educação tendo por referência uma escola «informal» a desenvolver”.

- A perspetiva da «revisão do princípio da normalização

O princípio da normalização refere que todas as pessoas portadoras de deficiência/incapacidade têm o direito de usufruir de condições de vida o mais comum ou “normal” possível, na sociedade onde vivem. Normalizar não significa tornar normal, mas proporcionar à pessoa oportunidades, garantindo o seu direito de ser diferente e de ter as suas necessidades reconhecidas e contempladas pela sociedade (Wolfensberger,1986). Arbea e Tamarit (1999)





referem que um enfoque ao conceito de normalização pressupõe uma nova percepção – mais justa e respeitadora – da pessoa com DID, uma mudança de mentalidade e de atitude por parte da sociedade, em geral, e uma integração educativa e sócio-comunitária mais efetiva. Acrescentam, ainda, que esta conceção de normalização remete para a ideia de que pessoas com DID devem «*chegar a ser*» como os demais e devem «*aceder*» às mesmas condições normais de vida. Esta filosofia de «*acesso*» e de «*chegar a ser*» pode evoluir numa filosofia de partilha. Não se trata somente de «*ser*» e de «*parecer*» normal, não se trata somente de «*aceder*» à igualdade, mas trata-se, para além disso, de aceitar «*ser como se é*» na companhia de outras pessoas e de partilhar essa normalização. Partilhar significa, na opinião de Basoco et al, (1997) construir, juntar contextos comuns para uso comum. Partilhar a ação educativa com alunos com DID é criar ambientes que se ajustem às suas necessidades, é proporcionar-lhes ajudas, apoios e contextos facilitadores.

- A educação como processo de autodeterminação e desenvolvimento

Uma das premissas especificadas na definição da American Association on Mental Retardation (AAMR 2002, p. 303) centra-se no facto de que “(...) se se oferecem os apoios apropriados durante um período prolongado, o funcionamento vital da pessoa com deficiência mental, geralmente, melhorará. Isto significa que se se proporcionarem apoios personalizados adequados a um indivíduo com deficiência mental, isso deve resultar numa melhoria do seu funcionamento”. Nesta perspectiva, Luckasson (1992) afirma que qualquer indivíduo, se tiver esses apoios, pode construir desenvolvimento pessoal, evoluir nas suas capacidades (citado por Verdugo e Bermejo (2001). Não se trata de intervir a partir do que queremos que a pessoa com deficiência/incapacidade chegue a ser, mas intervir de acordo com o que ela é, ajudando-a a construir o seu desenvolvimento, a eleger o seu caminho em interdependência com os demais (Arbea e Tamarit, 1999). É este o sentido da autodeterminação da conduta, a auto-construção do desenvolvimento.





Wehmeyer e Berkobien (1991) definem autodeterminação como “(...) o conjunto de atitudes e capacidades necessárias à ação/decisão como fator primordial na tomada de decisões e na vida individual, não sofrendo influências ou interferências externas” (citados por Santos e Morato, 2002, p. 104).

Acrescenta-se que as características acima mencionadas surgem quando as pessoas adquirem elementos que incorporam a autodeterminação, nomeadamente, “(...) a capacidade de escolha e tomada de decisões; a resolução de problemas; o estabelecimento de metas e tomada de decisões; o controlo interno, a autoeficácia positiva e as expectativas de resultado; o autoconhecimento e a compreensão” (ibidem). Este conceito de autodeterminação, aplicado em contexto educativo, exige da escola uma escolha criteriosa de determinadas estratégias passíveis de promover condutas autodeterminadas. Aumentar o número de ambientes e estruturar os ambientes escolares permite que os alunos com DID possam escolher e expressar as suas preferências e generalizar as suas aprendizagens. A opção por ambientes naturais que se afastam da rigidez de contextos restritos e artificiais proporciona aos alunos com DID capacidades para lidarem com problemas em diferentes situações. Uma outra proposta incide no proporcionar de relações interpessoais desses alunos com os pares e adultos sem deficiência, em contextos naturais de vida, reforçando-se a ideia de que “(...) a qualidade de vida – meta última da educação – aumenta mediante a aceitação e plena integração da pessoa na sua comunidade. Uma pessoa experimenta qualidade de vida quando tem a oportunidade para conseguir alcançar metas nos principais contextos da sua vida (casa, escola, comunidade e trabalho)” (Tamarit, 2005). Promover a experiência do êxito a todos os alunos com DID é igualmente uma estratégia a não esquecer. Com efeito, um modelo de aprendizagem sem erros, de acordo com as preferências do aluno, conduz ao êxito e ao sucesso e, concomitantemente, proporciona um maior nível motivacional, reduzindo a frustração e a ansiedade. Ganha também relevância o alargar de experiências de aprendizagens para além do currículo académico, centradas em atividades funcionais e adequadas à idade cronológica. A este propósito, Bénard da Costa



et al. (2000) salienta que a educação dos alunos com DID nem sempre se traduziu em orientações curriculares capazes de promover qualidade de vida. E este facto deve-se, segundo a autora, à adoção de perspectivas desenvolvimentalistas como único referencial. Acrescenta, ainda, que estas abordagens conduziram, na maioria dos casos, a um desequilíbrio curricular, descontextualizado e esvaziado de conteúdo, incapaz de proporcionar e potencializar a esses alunos uma autonomização crescente perspectivada nos seus contextos naturais de vida. Promover a autodeterminação na escola significa, então, transferir para os alunos com DID a capacidade de controlo e responsabilidade, o que requer instrução, estrutura e apoio. Tomar decisões, expressar preferências, ter consciência e autoconfiança conduz a múltiplas experiências na educação e na vida, que são independentes do nível e grau da deficiência. Os primeiros anos de vida devem proporcionar às crianças experiências diversificadas conducentes a esse fim e, na fase da adolescência, entra-se num período crítico para o desenvolvimento de muitas das habilidades relacionadas com a autodeterminação.

- Uma educação cujo processo de aprendizagem é essencialmente sócio-emocional

A planificação e organização de currículos que se adaptem às necessidades e características dos alunos a apoiar pode ser verdadeiramente influenciada por uma abordagem à qualidade de vida, associada sempre à ideia do comportamento adaptativo (Santos e Morato, 2002). Bénard da Costa (2000) salienta que a educação, entendida como o proporcionar oportunidades e experiências sociais nos contextos e circunstâncias normais da vida, no respeito pela liberdade e individualidade do outro, ao promover o desenvolvimento de sentimentos de autonomia e satisfação pessoal e familiar, é manifestamente fator de apoio e suporte à qualidade de vida das pessoas com DID. Neste contexto, e de acordo com Schalock e Verdugo, 2003, torna-se pertinente desenvolver opções curriculares abertas e flexíveis, com



potencialidades para integrar novas áreas e conteúdos menos académicos e mais vinculados, funcionalmente, com o desenvolvimento integral da pessoa e com a sua qualidade de vida. A título de exemplo, e segundo estes autores, salienta-se o treino das habilidades para a vida, sobretudo daquelas que se referem à vida em comunidade (Cronin, 1996; Verdugo, 1989, in op. cit.) e ao desenvolvimento da competência social e das relações interpessoais (Snell e Vogtle, 1996; Verdugo, 1989, 1997, in op. cit.). Centra-se numa área fundamental da interação e estimula a diversidade de experiências de vida, especialmente quando se combina com um conjunto de ajudas técnicas e serviços que promovem uma autonomização crescente e uma integração na comunidade. Arbea e Tamarit (1999) sugerem, no âmbito de uma escola de qualidade, que se trabalhe menos o desenvolvimento da inteligência lógica e se priorizem conteúdos promotores do desenvolvimento da inteligência social, numa escola que ensine a viver, potencializando a capacidade de regular, controlar e manusear o meio social, através do desenvolvimento de habilidades de comunicação e de competência social.

- Uma educação no alcance de uma escola «informal»

De acordo com Stainback e Stainback (1996, p. 235) “(...) o currículo tem sido encarado e implementado, tendo por base a perspectiva de que as turmas do ensino regular têm um conjunto padronizado de exigências académicas ou de fragmentos de conhecimento e habilidades que todo o aluno deve aprender para terminar com sucesso o seu curso”. Segundo Arbea e Tamarit (1999), essa visão curricular exige que os alunos possuam um nível de competência cognitiva e simbólica, o que não acontece com a maioria dos alunos com DID. Para Smith (1986), esta visão curricular tem vindo a ser gradualmente ultrapassada, no contexto da filosofia e das práticas pedagógicas do movimento inclusivo (citado por Stainback e Stainback, 1999). Este entendimento curricular está implícito na perspectiva de Arbea e Tamarit (1999), ao fazerem referência a uma escola «informal». Na opinião destes autores, uma escola que responda às características e necessidades dos de alunos que tenho vindo a falar, deve ser



menos «formal», menos estandardizada, ou melhor, deve ser uma escola que reconheça a relevância de contextos «informais», envoltos de aprendizagens significativas e funcionais, onde se valorize a interação, a manipulação física e social. Para Lipsky e Gartner (1992), esta visão mais holística e construtivista da aprendizagem, onde se dá atenção ao aluno e às suas potencialidades, facilita a aprendizagem e o sucesso escolar. (citados por Stainback e Stainback, 1999). Poplin e Stone (1992, in op.cit.). Os mesmos autores reforçam esta ideia afirmando que a aprendizagem holística ou experiencial só tem sentido quando, no processo de ensino, se incorpora uma informação que se relacione com os desejos, os interesses e as experiências. Neste contexto e, de acordo com Bénard da Costa (2000), uma orientação da aprendizagem para temas ou conteúdos que se relacionam com as preferências da pessoa, num determinado contexto de grupo, favorece e potencia a oportunidade de desenvolver o seu próprio caminho para o conhecimento e promove o sentido de responsabilidade e de autodeterminação.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, percebe-se que o construto qualidade de vida pode ser utilizado para uma variedade de propósitos, desde a avaliação das necessidades das pessoas e dos seus níveis de satisfação, à avaliação dos resultados de programas e serviços, à orientação na provisão de serviços e formulação de políticas para garantir uma intervenção de qualidade aos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID). Sendo um conceito de grande atualidade, procurámos relevar a sua difusão em contexto educativo, pelo facto de favorecer a inovação nas práticas profissionais e orientar a escola para um ensino de qualidade, cujo contributo tenha por objetivo maximizar a qualidade de vida dos alunos com necessidades educativas especiais e, em particular, dos alunos com DID.

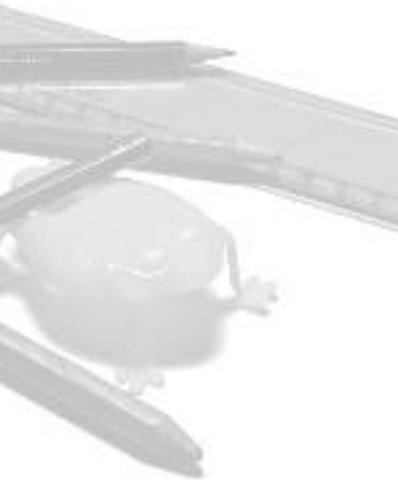




Referências

- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports*, 9th ed. USA. AAMR.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports*, 10th ed. USA. AAMR.
- ARBEA, L.; TAMARIT, J. (1999). *Escuela y calidad de vida en personas con retraso mental con necesidades de apoyo generalizado*. In M. A. VERDUGO; F. VEGA (Ed). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Ed. Amarú.
- BASOCOJ,L.;CASTRESANA,H;FERNANDEZ, C; MERINO, S; PEREZ, J; RUBIO, J.L.; TAMARIT J. (1997). *La persona con retraso mental y sus necesidades.: mejora se sus calidad de vida en el Siglo XXI*. Siglo Cero, 28 (1), 5-18.
- BÉNARD DA COSTA, A.M.; et al (2000). *Currículos Funcionais: manual para formação de docentes*. Ministério da Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SACKS, OLIVER. *O Homem que Confundiu a Mulher com um Chapéu*. Relógio D'Água Editores. Lisboa
- SANTOS, S.; MORATO, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- SCHALOCK; M.I. BOGALE (Ed), *Quality of Life: perspectives and issues*, Washington DC, America Association on Mental Retardation (pp. 149-160).
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999). *Inclusão - um guia para educadores*. Porto Alegre: editora Artmed.
- VERDUGO, M.A.; BERMEJO, G.B. (1999). *Atraso Mental*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- WEHMEYER, M.L. (1996). Self-determination in youth with severe cognitive disabilities: from theory to practice. In L. POWERS, G. SINGER; J.A.SOWERS (Eds), *Making your way: building self-competence among children and youth with disabilities*, Baltimore: Brookes.







Lídia de Oliveira

Acreditada pelo CCPFC, na área C 13 Sensibilização à Educação Especial

Bacharel em Educação Pré-Escolar

Licenciada em Administração e Gestão Escolar

Especializada em Educação Especial na área da surdez, problemas cognitivos e motores

Formadora e técnica de Intervenção Precoce no âmbito do trabalho com famílias

Coordenadora da Equipa de Educação Especial

Exerce funções na Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos e na equipa de avaliação de funcionalidade no Agrupamento Silva Gajo - Coimbra



Foto de atividade dos formandos na *Ação EE10 - O papel do pessoal não docente na educação pré-escolar e no 1.º ciclo para a integração das crianças com NEE*, realizada de 25 a 27 de março de 2012, no Nova Ágora - CFAE



O papel da Assistente de Ação Educativa na integração da criança com NEE

Em primeiro lugar, a qualidade e motivação do grupo de AAE que encontrei nesta formação levou-me a aceitar de imediato o pedido do centro de formação para colaborar na publicação. Em segundo lugar, a ausência de formação nesta área para este grupo profissional, fundamental no dia a dia da escola, obriga-me, de um modo simples e prático, a falar sobre ele.

A conceção desta ação de formação surgiu de uma constatação observada e sentida ao longo dos anos, quer enquanto docente de Educação Especial (EE), quer enquanto Coordenadora dos Apoios Educativos: a presença de Assistentes de Ação Educativa (AAE), em escolas de referência e unidades de apoio, sem informação e formação, tanto sobre o desenvolvimento normal da criança como sobre as características, limitações e competências de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

As dificuldades que as escolas enfrentam em encontrar AAE ou Assistentes Operacionais (AO) disponíveis para trabalhar com estas crianças ou, quando o conseguem, a presença de atitudes e comportamentos pouco adequados e com baixas expectativas em relação às competências e potencialidades destas crianças e jovens, levaram-me a refletir sobre a causa desta atitude. Não tive grande dificuldade em perceber que, naturalmente, a sua indisponibilidade se prendia com a falta de conhecimentos que tinham na área. Todos nós recebemos o que não conhecemos e a indisponibilidade destes profissionais é compreensível, na medida em que nunca tivemos, como prioritário, nas escolas, o investimento na formação deste grupo profissional na área das NEE. Este facto contraria a filosofia de inclusão tão defendida por toda a comunidade educativa, já que ninguém terá dúvidas de que são elementos fundamentais no dia a dia da escola e no trabalho com as crianças portadoras de NEE.





Não tenho dúvidas de que todos concordamos com as premissas:

- Numa escola inclusiva, não existe medo da deficiência e toda a comunidade deve estar preparada para toda e qualquer criança com NEE, conhecendo as suas limitações e competências;
- O AAE é, na escola, o grande suporte de inclusão social, enquanto promotor de autonomia e autoconfiança em momentos tão importantes como higiene, alimentação, recreio, visitas/passeios, etc;
- Os nossos AAE não têm formação na área das NEE;
- São colocados a trabalhar em Unidades e Escolas de Referência pessoas em situação de desemprego, cuja formação pessoal e profissional está longe de prever trabalhar com crianças, com ou sem limitações; algumas delas têm a coragem de dizer não...e sobre estas não conseguiremos nunca concluir se fariam parte daquele número de AO/AAE que nos surpreendem pela positiva e que desenvolvem um trabalho humanamente irrepreensível.

Então, não temos andado a fazer o trabalho de casa, porque efetivamente, os AAE receiam trabalhar com as crianças portadoras de NEE.

Do mesmo modo que defendo, como sempre defendi, que numa escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREBAS), toda a comunidade educativa deve aprender Língua Gestual Portuguesa, perceber o que é a surdez e saber manusear uma prótese retro auricular ou um implante, também defendo que toda a comunidade deve ser conhecedora das características da criança com NEE nela integrada.

Nesta formação, encontrei um grupo de AAE motivadas e ávidas de informação sobre esta temática. A maioria destas profissionais revelou o medo inicial que sentiu quando informadas de que iriam trabalhar com crianças com NEE. O choque passou, mas a insegurança manteve-se, já que nunca tinham tido informação/formação na área, apenas usando a sua intuição, bom senso e criatividade na resolução e ultrapassagem de dificuldades.





Tentei, de um modo abrangente, esclarecer e **informar o grupo** sobre:

- O papel do AAE;
- O que se espera do AAE na integração da criança com NEE;
- Fatores facilitadores e inibidores do desenvolvimento, nas 1ª e 2ª infâncias;
- O desenvolvimento infantil dos 0 aos 12 anos;
- Sinais de Alarme no desenvolvimento;
- Abordagem geral às causas e características das NEE;
- O que é a educação Especial...breve evolução do conceito;
- Legislação;
- Ajudas técnicas;
- Escolas de referência e unidades.

Leva-lo a **refletir** sobre:

- Atitudes;
- Sentimentos...*sentirem-se na pele de...*;
- Confiança e respeito;
- Preconceitos;
- A família da criança com NEE e o seu processo de adaptação;
- Fatores facilitadores e inibidores de uma adequada integração da criança com NEE.

E implicá-lo na **criação e adaptação de jogos, histórias e dramatizações**:

- O “nabo gigante”/interajuda, linguagem e noções matemáticas;
- A “roda da descoberta”/perceção sensorial - toque;
- O “jogo dos sabores”/perceção sensorial - aromas;
- O “jogo do chapéu dançante”/profissões;
- Jogos infantis de exterior e interior (grelha apresentada pela formadora);
- “O grande dia”, “a casa amarela”, “a felicidade das borboletas”.

Em suma, pretendi promover espíritos abertos e criativos, fazendo refletir, provocar e incomodar! Foram 3 dias ricos em partilha, descobertas e desafios, através de jogos que tinham pressupostos de reflexão individual e muita criatividade, assente em informação fundamental para desvanecer, ao máximo, medos sobre NEE.





Para além de informação, de adaptação de jogos, de esclarecimento de situações e dúvidas e de resolução de situações problemáticas, pretendi que, com base nas suas funções¹, as formandas desenvolvessem atitudes de:

- Participação na ocupação dos tempos livres, apoio às crianças e jovens na realização de atividades educativas, dentro e ou fora da sala de aula, e auxílio nas tarefas de prestação de alimentos, higiene e conforto;
- Contribuição para a plena formação, realização, bem estar e segurança de crianças e alunos;
- Atuação, em todas as circunstâncias, de forma responsável;
- Respeito pela natureza confidencial de informação relativa aos alunos e respetivos familiares.

Desafiei as formandas para uma atitude mais segura e cúmplice na relação com o docente de educação especial, em prol da criança com NEE, tomando como fundamentais os seguintes passos:

- Conversar com o docente sobre o que esperam de si;
- Pedir ao docente de Educação Especial informações sobre as características - limitações e competências - da criança;
- Pedir ajuda ao docente de Educação Especial no sentido de esclarecer dúvidas sobre a criança;
- Com os docentes, informar-se sobre os hábitos à refeição e de autonomia social;
- Estar atento aos sinais de comunicação;
- Evitar ficar preso às limitações, estimular a autonomia e promover a interação com pares e meio escolar.

¹ Perfil profissional do Assistente de Ação educativa; catálogo Nacional de Qualificações – Agência Nacional para a Qualificação



O papel da Assistente de Ação Educativa na integração da criança com NEE

A continuidade de formação para este grupo é um imperativo profissional para uma adequada atitude na integração de crianças com NEE, na escola.

A título de curiosidade, e para *terminus* da partilha, deixo alguns cometários das formandas sobre o tema em análise,

“adquiri mais conhecimento e segurança para trabalhar nesta área...”

“fiquei mais sensibilizada...mais atenta...com melhor competência na resolução de problemas..”

“aprendi muitas coisas que nem tinha ideia que fosse possível...”

“refleti sobre atitudes e preconceitos...”

“desenvolvi o respeito e compreensão em relação às crianças e familiares”

E reforço a pertinência da preocupação que manifestaram quando referiram que cada área temática deveria contar com mais tempo de formação e que deveria responder a todos os AO dos agrupamentos da área de abrangência do centro de formação.



Foto de atividade dos formandos na *Ação EE10 - O papel do pessoal não docente na educação pré-escolar e no 1.º ciclo para a integração das crianças com NEE*, realizada de 25 a 27 de março de 2012, no Nova Ágora - CFAE





Pode aceder em:

<http://www.cfagora.pt/admin/destaques/pdfs/caderno1.PDF>

edições anteriores dos
CADERNOS DA FORMAÇÃO



Pode aceder em:

<http://www.cfagora.pt/admin/destaques/pdfs/caderno2.pdf>



Pode aceder em:

<http://www.cfagora.pt/admin/destaques/pdfs/caderno3.pdf>

