

Trabalho Final de Mestrado
Ensino Especial - D.A

(Des)Inclusão



das crianças com NEE



Fpce-uc

2007/2008

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra

Trabalho Final de Mestrado

(Des)Inclusão



das crianças com NEE

*Realizado no âmbito do estágio curricular
em Educação Especial:*

Dificuldades de Aprendizagem

Orientador: Prof. Dr. João Amado

Orientadora na Escola: Dr^a Céu

Carla Lima

20031555

O soldado desconhecido

“O soldado desconhecido

Que combate atrás do eleito

Trava batalhas desarmado.

Possui a doçura da coragem

E a vontade de voltar ao leito (...)”

(Casaleiro)

Dedico todo o meu trabalho

À minha avó Isabel

Agradeço...

À minha avó Isabel, sem a qual a meu lado eu nunca teria chegado até aqui, nem seria quem sou....

Ao Sérgio, por me ter “aturado” sempre nesta horas e horas de trabalho, estando sempre ao meu lado, ajudando-me, motivando-me, apoiando-me, incentivando-me e amando-me...

Ao meu irmão, por me fazer agarrar a vida com as duas mãos e lutar e, pelo amor incondicional que nos une e me motiva...

À Dr.^a Céu por tudo quanto fez por mim, orientando-me na escola durante este estágio e pela amizade...

À Catarina O. pela ajuda e pela amizade incondicional...

À minha tia Elsa e ao meu tio Zé por toda a disponibilidade, força, amizade e carinho...

Aos meus pais, em especial à minha mãe por todos os livros que lhe fui “roubando”...

A Ana por toda a amizade e carinho e, pela ajuda com o portátil sem o qual tudo isto seria mais difícil ...

Aos meus padrinhos pelo exemplo de trabalho e dedicação e, pelo carinho...

À Alice, por, sem se fazer notar, ter estado sempre ali, adivinhando o que precisava e ajudando com tudo o que pode, sempre...

A toda a minha família...

Ao meu orientador Dr. João Amado...

À E.B. 2,3/S e ao Centro de Saúde que tão bem me acolheram e abriram as suas portas...

Aos professores marcantes como a Dr.^a Sónia Nogueira e a Dr.^a Filomena Gaspar...

A Dr.^a Rosário Pinheiro por toda a amizade, paciência e orientação estes anos todos...

A todos os meus amigos, que sempre estiveram comigo pelo que eu sou...

A todos aqueles que me possa esquecer agora, porque o meu cérebro está muito cansado, mas que guardo de certeza com carinho e reconhecimento...

Índice



Prefácio

Nota Introdutória

1

Capítulo I - Enquadramento do Estágio

2

1. Apresentação Sumária	3
2. As ideias por detrás do projecto	3
3. Objectivos	7
4. Justificação do título do Relatório	7

Capítulo II - Fundamentação Teórica

8

1. Necessidades Educativas Especiais (NEE)	9
1.1. Conceito de NEE	10
1.2. Classificação das NEE	12
1.3. O Grande grupo das NEE	16
2. Dificuldades de aprendizagem (DA)	20
2.1. Uma retrospectiva das DA na História	21

2.2.	Conceito e Etiologia de DA	29
2.3.	Características das crianças com DA	33
2.4.	Classificação das DA	35
3.	A Inclusão das NEE nas Escolas Regulares	38
3.1.	As escolas inclusivas	40
3.2.	Educação Especial	45
3.2.1.	A legislação e o decreto – lei 3/2008	45
3.2.2.	As turmas de percurso curricular alternativo	52
4.	Dislexia	59
4.1.	Introdução	60
4.2.	O que é a Dislexia?	65
4.3.	Tipos de Dislexia	68
4.4.	Avaliação	70
4.5.	Intervenção	72
5.	Desordem por Défice de Atenção com/sem Hiperactividade	75
5.1.	Desordem por Défice de Atenção	76
6.	Maus Tratos - Abuso Sexual	88
6.1.	Definição	89
6.2.	Prevalência	92
6.3.	Consequências e Factores de risco e de Protecção	94
6.4.	Como intervir pedagogicamente	102
7.	Bullying e Vitimização	103
7.1.	Definição	105
7.2.	Características	106
7.3.	Perfil do Agressor	110
7.4.	Perfil da Vítima	113
7.5.	Consequências	116
7.6.	Intervenção e prevenção	126
8.	Intervenção Familiar	130

Capítulo III – Caracterização do Local de Estágio

139

1. Caracterização da Região	140
1.1. Localização Geográfica e Aspectos Históricos	140
1.2. Actividades Económicas	147
1.3. A Educação	154
1.4. A Cultura e o Desporto	154
1.5. A Saúde	155
2. Caracterização da Instituição	157
2.1. O Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares	157
2.2. A Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos	158
2.2.1. Resenha Histórica	158
2.2.2. Planta da Escola	161
2.2.3. Alunos	161
2.2.4. Pessoal Docente	165
2.2.5. Pessoal Não Docente	167
2.2.6. Levantamento e Identificação de necessidades, problemas e áreas de intervenção prioritária	170

Capítulo IV – Parte Prática do Estágio: Actividades Desenvolvidas

172

1. Projecto de Estágio	173
2. Conhecimento do local e do público – Alvo do Estágio	184
3. Intervenção para a promoção/ligação	186
3.1. Escola – comunidade	187
3.2. Escola – Família	204
3.3. Escola – Alunos	208
3.4. Alunos – Alunos	208
3.5. Escola – comunidade educativa	215
4. Intervenção Pedagógica Especializada/Acompanhamento Individual	226
4.1. As duas turmas	227

4.2. Os cinco alunos	234
5. Colaboração com os Professores	304
6. Participação em outros Encontros	309
7. Outras Actividades	311

Conclusão

312

Índice de Ilustrações

315

Bibliografia

318

Fundamentação Teórica

1. Necessidades Educativas Especiais (NEE)
2. Dificuldades de aprendizagem (DA)
3. A Inclusão das NEE nas Escolas Regulares
4. Dislexia, Disgrafia e Disortografia
5. Desordem por Défice de Atenção com/sem Hiperactividade
6. Maus Tratos
7. Atraso Global do Desenvolvimento/Défice Cognitivo
8. Bullying e Violência Escolar
9. Intervenção Familiar

2



1. Necessidades Educativas Especiais (NEE)

- 8.1. Conceito de NEE
- 8.2. Classificação das NEE
- 8.3. O Grande grupo das NEE

Necessidades Educativas Especiais

Conceito de NEE

O conceito começou a ser difundido com a sua inserção no Warnock Report em 1978, no Reino Unido. Surge da constatação da sua necessidade, ao verificar-se que uma em cada cinco crianças apresentava NEE em algum momento do seu percurso escolar e que, não existia essa proporção de pessoas com deficiência.

Assim, dizer que um aluno detém uma NEE é o mesmo que dizer que o aluno apresenta algum problema de aprendizagem no decorrer da sua escolarização, necessitando de uma atenção específica e de mais ou diferentes recursos educativos do que os seus pares.

Brennan (1988 cit. In Correia, 1997) veio adjuvar à definição de NEE do Warnock Report a seguinte definição de NEE: “Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.” Também Correia (1993) vem referir-se a este conceito como aplicável a “crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais”. Para este autores, as NEE abrangem todos os alunos que apresentam aprendizagens diferentes dos seus pares e que por isso necessitam de outras medidas especializadas. Neste seguimento Marchasi e Martin (1990 cit. In Correia, 1997) vêm referir-se aos alunos com NEE como aqueles que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os companheiros da mesma idade”. Então pode-se sumarizar que o conceito de NEE abarca todos os alunos que permanentemente ou em determinada altura, por qualquer motivo, apresentam um determinado comprometimento que os impede de ter uma aprendizagem dita “normal” ou igual à dos outros com a mesma idade. Assim sendo, este conceito define ainda que todos essas crianças têm direito a recursos e metodologias específicas e adequadas que lhes permitam suplantar esses handicaps e alcançar o máximo das suas potencialidades.

Mas, este conceito foi verdadeiramente consagrado e adoptado com a “Declaração de Salamanca” no ano de 1994, como o resultado e o culminar de um conjunto de princípios e correntes da educação especial actual. Foi, aí, redefinido como: *“abrangendo todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares. Inclui, crianças deficientes ou sobredotadas, crianças da rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”*. (Sousa, Cerqueira, & Cláudia) Canoniza assim, o princípio da igualdade de oportunidades, e o princípio de inclusão. Promove-se a não discriminação dos indivíduos pela sua raça, cultura ou especificidade e procura-se que estes detenham as mesmas igualdades de oportunidades, colmatando-se essas diferenças e procurando que, sem esquecer a sua “excepcionalidade”, estes pudessem usufruir do pleno das suas capacidades e competências. Não piorando mais a sua condição de desvantagem mas possibilitando que estas interferissem da maneira menos relevante possível no seu desenvolvimento e elevando esse ao máximo das suas habilidades.

Infelizmente, a história deste conceito não termina com esta consagração. Digo infelizmente, porque a meu ver o que vou referir a seguir não acrescenta nada de maior grandeza, mas sim, vem manchar todo este percurso de conquista e louvor pelos direitos das crianças, pelo menos no nosso País. Verifica-se, em Portugal, com o decreto-lei 3/2008 (veio substituir o antigo 319/91 que definia e consagrava, este conceito e os seus pressupostos, nos moldes descritos anteriormente), uma reestruturação do conceito. Sendo que, esta reestruturação o vem limitar, isto porque resume as NEE a apenas aquelas que forem de carácter permanente e, remete a avaliação da NEE à CIF. De fora ficam todas as NEE de carácter temporário e que não tenham etiologia biológica. Isto significa que a maioria das crianças abarcadas anteriormente pelas NEE é excluída, mesmo algumas que se inserem em dificuldades específicas de aprendizagem e outras que, não existindo uma etiologia comprovada e largamente aceite, não entram.

Segundo o ministério da educação à educação especial ficam confinados apenas *“aos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social”* e mais, *“obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual. O relatório técnico -pedagógico a*

que se referem” (decreto – lei 3/2008 retrieved at <http://www.min-edu.pt/np3/1535.html> acedido em Janeiro de 2008). Aos outros alunos, englobados na maioria das obras e definições dos maiores pensadores e estudiosos da educação especial, são oferecidas outras respostas educativas, que se pretendem suficientes para compensar os comprometimentos que estes podem demonstrar. Do meu ponto de vista não o são mas, analisarei esta questão mais aprofundadamente mais à frente neste relatório.

Classificação das NEE

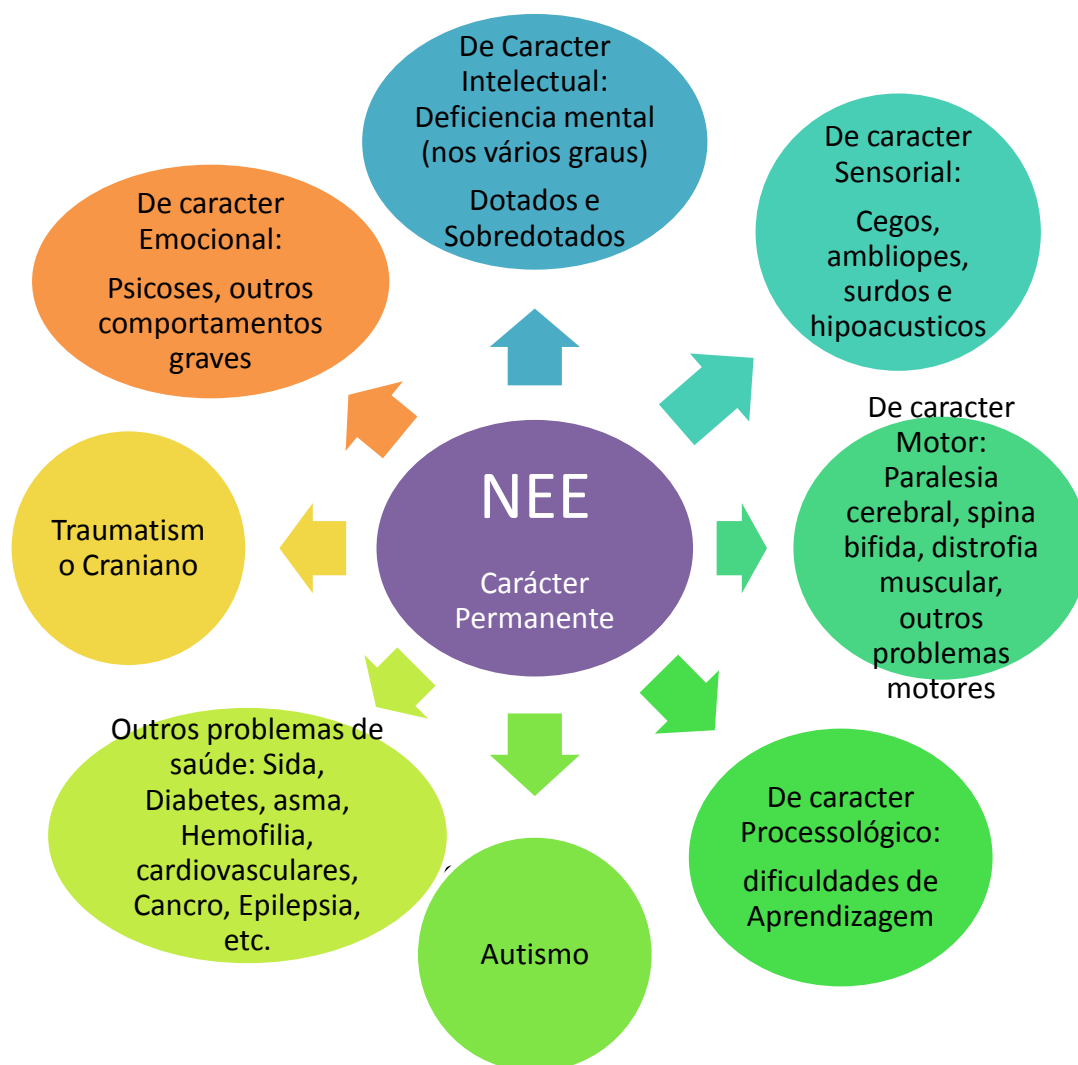
As NEE subdividem-se em dois tipos: carácter permanente e de carácter temporário.

Começemos por analisar as *NEE de carácter permanente*. São estas aquelas em que normalmente o currículo necessita ser adaptado e avaliado sistemática, dinâmica e sequencialmente de acordo com o progresso do aluno em questão. Aqui encontram-se crianças e adolescentes cujas problemáticas foram originadas, no seu âmago, por problemas orgânicos, funcionais e anda por défices socioculturais e económicos graves. Portanto inclui-se aqui problemas sensoriais, intelectuais, processológicos, físicos, emocionais e quaisquer outros problemas ligados á saúde do individuo. (Correia, Colecção Educação Especial: Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares, 1997)

Segundo Correia (1997) os tipos específicos de NEE de carácter permanente que podem ser referidos como passíveis de relacionamento com o insucesso escolar são:

- A deficiência mental,
- As dificuldades de aprendizagem,
- As perturbações emocionais,
- Os problemas motores,
- Os problemas de comunicação,
- A deficiência visual,
- A deficiência auditiva,
- A multideficiência,
- Os cegos-surdos,
- Outros problemas de saúde
- Os traumatismos cranianos,
- O autismo

O autismo e o traumatismo craniano foram posteriormente (em 1990) adicionados pelo departamento de Educação dos EUA. Estas categorias específicas podem ser agrupadas em grupos mais abrangentes, referidos acima, mas que podemos melhor visualizar de seguida:



NEE de Carácter intelectual: Incluem-se aqui os alunos com comprometimentos acentuados no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo (deficiência mental) que lhes origina problemas na aprendizagem, académica ou social e os alunos do outro extremo estatístico. Isto é, temos as crianças ditas normais, que representam a maioria das pessoas, e através destas temos medidas,

desempenhos, etc. que são então e por isso, considerados a norma padrão, logo, aqueles que se desviem dessa norma, quer por excesso quer por defeito, são aqueles que não são normais e enquadráveis nesta categoria: a deficiência mental (aqueles que apresentam resultados inferiores á média) e, os sobredotados ou dotados (que apresentam resultados acima da média). (Correia, Colecção Educação Especial: Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares, 1997)

NEE de Carácter Processológico: Os alunos com problemas do foro Processológico são por norma aqueles que apresentam comprometimentos na ordem da recepção, organização e expressão da informação, designados geralmente como alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta categoria não é de definição consensual mas caracteriza-se de uma forma geral por uma diferença acentuada entre as capacidades potenciais do aluno (Q.I. normal ou acima da média) e aquilo que efectivamente faz, que será abaixo da média em algumas áreas, mas nunca em todas como na deficiência mental. (Correia, Colecção Educação Especial: Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares, 1997)

NEE de Carácter Emocional: Aqui insere-se os alunos com problemas de comportamento ou emocionais que se manifestam de tal forma que podem por em causa o seu sucesso escolar ou mesmo afectar o meio que o envolve, os outros ou a segurança. (Correia, Colecção Educação Especial: Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares, 1997)

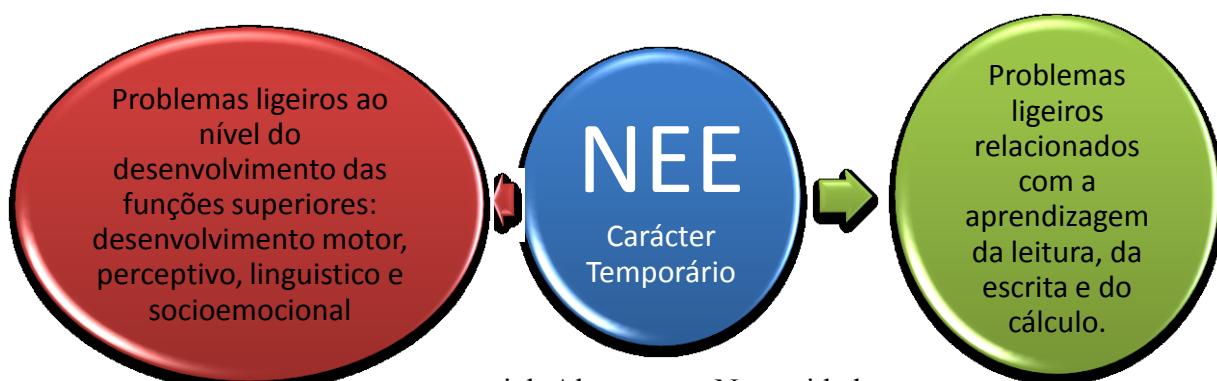
NEE de Carácter Motor: Englobam-se aqui alunos que, ou por motivos biológicos ou ambientais, ficaram com as suas capacidades físicas comprometidas, originando incapacidades manuais ou de

mobilidade (ex: paralisia cerebral, espinha bífida, distrofia muscular, problemas respiratórios graves, amputações, poliomielite e outros que afectem os movimentos do individuo). (Correia, Colecção Educação Especial: Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares, 1997)

NEE de Carácter Sensorial: Encontram-se neste grupo alunos cujas capacidades visuais ou auditivas estão afectadas (ex: surdos e hipoacusticos, cegos e ambliopes).

Para além destes grupos outros foram sendo inseridos tais como o autismo e o traumatismo craniano já referidos e outros problemas de saúde, tais como: diabetes, asma, cancro, sida, epilepsia, etc.

As NEE de *Carácter Temporário* dizem respeito a aqueles alunos que não necessitam de uma adaptação do currículo total, mas sim parcial e tendo em conta as características do aluno, num certo período de tempo do seu percurso escolar. Podem aqui incluir-se:



(Correia, Colecção Educação Especial: Alunos com Necessidades em Cla

O grande Grupo das NEE

Agora analisaremos a prevalência¹ e incidência² das NEE. Segundo Correia (1994) a percentagem de crianças com NEE (na altura) em idade escolar seria de cerca de 15%, o que equivaleria a 250 000 alunos. Sendo que 2 a 4% da população escolar seriam sobredotados e dotados (para além das NEE apresentadas). Quanto à prevalência por categorias os dados apresentados por Correia em 1994 ilustram o seguinte panorama:

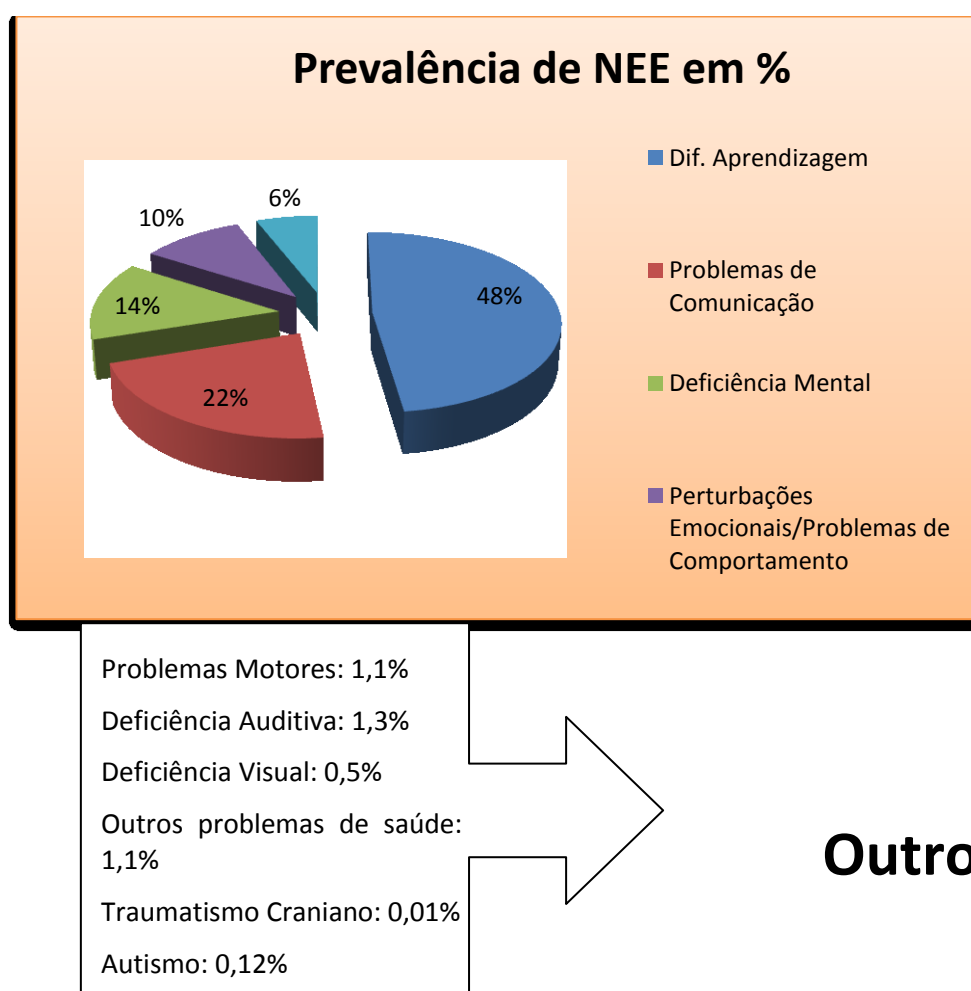


Ilustração 1 - Percentagem de NEE, em crianças e adolescentes, por Categoria

¹ O número de indivíduos com NEE existentes na população nacional.

² O número de novos casos que surgem numa população específica.

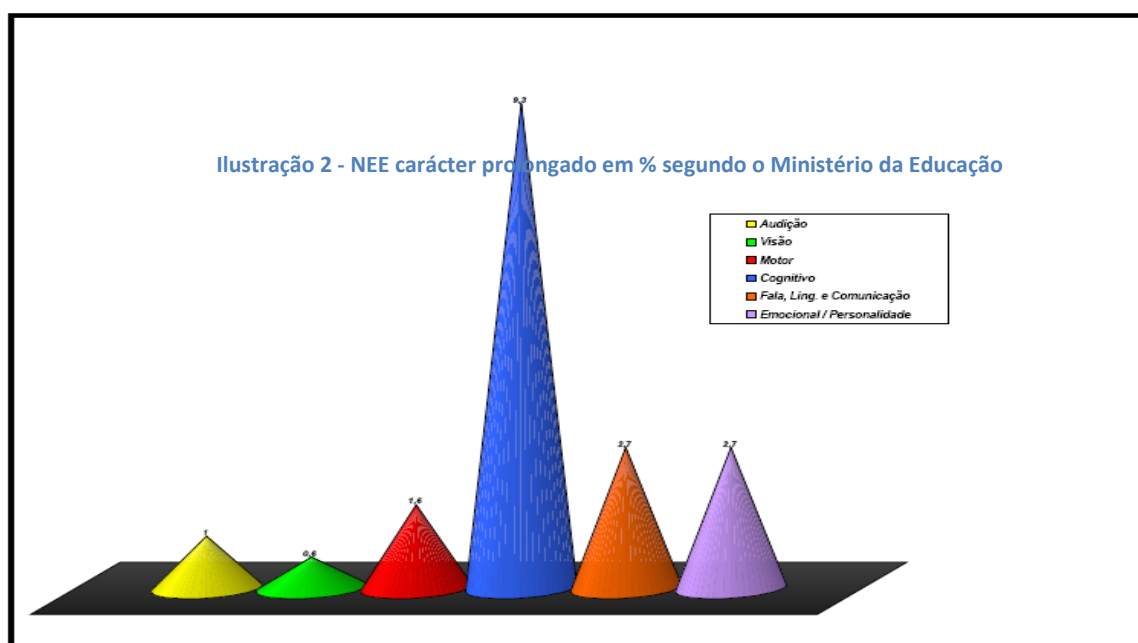
Estes dados demonstram que, as dificuldades de aprendizagem representam a maioria das NEE sinalizadas (48%) e que, logo de seguida, com maior percentagem surgem os problemas de comunicação, a deficiência mental, as perturbações emocionais/problemas de comportamento e outros, respectivamente. Uma parte significativa dos alunos com NEE apresenta problemas ligeiros o que permite que possam ser atendidos nas salas de aulas regulares, pelo menos durante a maior parte do horário escolar, já outros, em menor número apresentam problemas de carácter mais severo que requerem, por vezes, atendimento fora da sala de aulas e, mesmo, fora da escola regular. (Correia, Colecção Educação Especial: Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares, 1997)

Para além dos alunos com NEE cuja prevalência rondava, como já foi referido os 15%, existem também alunos que apresentam problemas de aprendizagem, cuja relevância para serem enquadrados nas NEE não é justificável mas que requerem atenção especial do sistema de ensino, vulgo ministério, escola e professores, tal como, os alunos considerados em risco educacional. (Correia, Colecção Educação Especial: Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares, 1997)

Em título de conclusão se somarmos às NEE supracitadas, os alunos que não se enquadram aqui e os alunos sobredotados e dotados, é possível constatar que um número muito significativo (segundo Correia, 1994 a rondar entre os 30% e os 40%) requer uma atenção especial da escola e respostas adequadas às suas especificidades que permitam colmatar as suas diferenças e handicaps, permitindo potenciar todas as suas capacidades, diminuindo as desigualdades de oportunidades. Então, posto tudo isto, coloco a mesma questão que Correia (1994) colocava: “Será que a elevada taxa de insucesso escolar existente no nosso país não é derivada, em parte, da falta de atendimento específico ao aluno cujas características não se enquadram no modelo de “aluno - tipo” que, tantas vezes, a Escola teima em perpetuar?”

É-me complicado apresentar estatísticas actuais das NEE porque as considero falaciosas. Primeiramente porque o conceito foi limitado, portanto são apenas

apresentados dados restritivos. Depois, mesmo que procurasse por outro tipo de estatísticas me parecesse que estas não são independentes, mas sim, conduzidas para justificar um fim. De qualquer forma, apresentarei de seguida os dados fornecidos pelo Ministério da Educação:



Aqui são nos apresentados seis grupos enquadráveis na nova conceptualização de NEE de carácter prolongado do ME (ministério da Educação) – Audição, Visão, Motor, Cognitivo, Fala, linguagem e Comunicação e Emocional/Personalidade – sendo que, a maior prevalência insere-se no domínio cognitivo. Para além disto o ME apresenta uma taxa de prevalência das NEE de carácter prolongado de 18.0/1000. Este último dado é o mais incrível, se não ultrajante. Basta percorrer um pouco de literatura para percebermos que, se nos outros países a incidência ronda os 10/12%, porque é que no nosso país isso diminui drasticamente? Não existem estudos de prevalências em Portugal que nos dêem prevalências fiáveis das NEE mas, o Prof. Luís de Miranda Correia, com o qual concordo plenamente, calcula que:

“todos os estudos de prevalência efectuados noutros países (como, por exemplo, os EUA) apontam para prevalências na ordem dos 10% a 12%. Assim sendo, tendo em conta que a nossa população estudantil é de cerca de 1 500 000 alunos e considerando apenas uma prevalência de 10%, em Portugal temos mais de 100 000 alunos com NEE entregues à sua sorte”.

No próximo ano esta estatística será ainda menos fidedigna, pois, neste momento decorre, em todas as escolas, a avaliação de todos os alunos que estavam inseridos no 319/91 de forma a analisá-los sobre o prisma do 3/2008 e, conseqüentemente, pela CIF. Pelo que tenho assistido o número de crianças abrangidas diminuiu drasticamente e, após a passagem da Comissão de Acompanhamento, ainda mais pequeno esse número ficou. Depois, como muitos dos alunos que estavam com outras medidas foram agora encaminhados para turmas de percurso alternativo, ainda menores são as expectativas de conseguirmos um panorama real das NEE em Portugal, bem como (e ainda mais grave), não conseguiremos avaliar realmente o impacto destas mudanças em todas as crianças com NEE, uma vez que muitas passaram à margem.



2 Dificuldades de aprendizagem (DA)

8.4. Uma retrospectiva das DA na História

8.5. Conceito e Etiologia de DA

8.6. Características das crianças com DA

8.7. Classificação das DA

Dificuldades de aprendizagem (DA)

Uma retrospectiva das DA na História

O movimento de estudo desta problemática remonta ao ano de 1800, mas só a partir de 1963 se adoptou formalmente o uso do termo Dificuldades de Aprendizagem (DA). Segundo Cruz (1999) podemos dividir a história das DA em quatro partes, para melhor um melhor entendimento. Assim temos:

1ª Fase (1800 a 1930) - Fundação

2ª fase (1930 a 1963) - Transição

3ª fase (1963 a 1980) - Integração

4ª Fase: (1980 à actualidade) – Contemporânea

Fundação: Foi primeiramente a Medicina, em especial a Neurologia, quem se interessou pelo estudo dos problemas de aprendizagem. Daí que existiu uma conceptualização organicista nesta fase o que conduziu à caracterização desta fase por observação clínica de pacientes que sofreram lesões cerebrais e, conseqüentemente, passaram a revelar afasias. Com base nisto estabeleceram-se princípios que eram generalizados para crianças que demonstrassem problemas semelhantes. Embora as hipóteses pensadas nesta altura nunca tenham sido comprovadas, serviram para desenvolver as bases e as posições teóricas que ainda hoje marcam o estudo das DA. (Cruz, Colecção Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos, 1999)

De entre os médicos, neurologistas e psiquiatras que se debruçaram sobre esta temática nesta altura importa ressaltar os seguintes: Gall, Broca, Wernicke, Jackson, Head, Hinshelwood e Orton. (Cruz, Coleção Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos, 1999)

Dos estudos destes notáveis ressalta de importante para as DA, o facto de terem procurado estabelecer uma relação entre os doentes que perderam habilidades e as crianças que não conseguiam desenvolver essas mesmas habilidades. Dessa procura nascem teorias que procuram estabelecer áreas cerebrais para essas habilidades, a diferenciação entre hemisfério esquerdo e direito, áreas distintas para a memória visual quotidiana, visual de letras e visual de palavras, etc. (Cruz, Coleção Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos, 1999)

Transição: Esta segunda fase caracteriza-se pelo desenvolvimento de instrumentos e programas úteis para o diagnóstico e recuperação dos distúrbios manifestados pelas crianças durante o seu processo de aprendizagem. Aqui distinguem-se psicólogos e educadores, sendo que, as figuras notáveis neste período provêm, desta feita, de campos da Psicologia e da Educação e não da Medicina ou da Neurologia. São destacáveis: Werner, Strauss, Cruickshank, Kephart, Frostig, Mykelbust, McGinnis e Kirk. (Cruz, Coleção Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos, 1999)

Nesta altura ainda não havia um campo das DA delimitado, as investigações tinham como alvo vários problemas que, surgiam em crianças com inteligência normal e, condicionavam a sua

aprendizagem. Cada investigador partiu do estudo de alguma problemática, mas no fim, cresceu algo mais para as DA em geral, ajudando a esculpi-las. (Cruz, Coleção Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos, 1999) Podemos referir os princípios de orientação gerais estabelecidos por Werner e Strauss, que se tornaram importantes na educação da criança excepcional que são:

1.º - Para entendermos as diferenças individuais na aprendizagem temos que observar as maneiras como a criança aborda uma tarefa de aprendizagem.

2.º - A intervenção educativa deve ter em conta os pontos fortes (aquilo que a criança é capaz) e os pontos fracos (dificuldades e comprometimentos) de cada criança em específico.

3.º - As crianças com dificuldades de aprendizagem podem ser ajudadas a aprender desde que, se fortaleçam esses processos e desde que os métodos utilizados não se foquem apenas nas áreas fracas. (Cruz, Coleção Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos, 1999)

Estes princípios são a base para qualquer intervenção que se pretenda desenvolver com uma criança. Primeiro porque devemos entender a criança e as suas especificidades avaliando individualmente as suas dificuldades, para podermos intervir especificamente no que ela tem comprometido. Depois, não podemos desenvolver um método que apenas se foque nos pontos fracos pois isso irá frustrar a criança e baixar a sua auto-estima, é preciso que combinemos os pontos fracos com os fortes de forma a dar algum prazer á criança e confiança. Por fim, a criança pode ser ajudada a superar ou atenuar as suas dificuldades e a elevar as suas capacidades ao máximo expoente que

elas lhe permitem, desde que, combinemos pontos fortes e fracos, tenhamos em conta as suas especificidades e fortaleçamos o processo de aprendizagem, comprometidos ou não. (Cruz, Colecção Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos, 1999)

Depois, podemos ressaltar ainda Frostig que, desenvolveu o primeiro teste de percepção visual (ainda hoje utilizado) e Kirk, que juntamente com McCarthy, elaborou um teste de habilidades psicolinguísticas, o *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* (ITPA), que também é, ainda hoje utilizado. (Cruz, Colecção Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos, 1999)

Integração: Depois da recolha de conhecimentos e investigações efectuadas nas outras duas fases, nesta, inicia-se o reconhecimento oficial das DA como uma área específica. Isto é, com objecto de estudo e actividades próprias. Segundo Rebelo (1993) esta fase caracteriza-se por, nos EUA, se dar um Boom de programas, pessoal especializado e serviços de apoio, bem como, de cursos de formação específica para professores. Para além disto, os métodos de diagnóstico e tratamento diversificaram-se e efectuou-se muita investigação neste campo. (Cruz, Colecção Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos, 1999)

Esta fase inicia-se em 1963 quando Kirk difundiu o termo "Learning Disabilities" (dificuldades de aprendizagem) ao utilizá-lo na "Conference on Exploration into Problemas of the Perceptually Handicaped Child" e no seu livro "The Excepcional Child" onde definia as DA. O seu discurso na Conferencia originou, no mesmo dia a criação da "Association for CHildren with Leraning Disabilities". O sucesso do termo proposto por Kirk foi catalisador do estabelecimento das DA

como campo, mas isto ocorre, porque este punha em destaque o enfoque educacional em detrimento do clínico e assim, foi bem aceite desde logo pelos investigadores. (Cruz, Coleção Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos, 1999)

Hammil (1993 cit. In Cruz 1999) caracteriza esta fase em cinco aspectos que se tornaram fulcrais para que esta fosse o nascimento oficial do campo das DA:

1. Interesse levou á fundação e ao surgimento de novas associações e organizações nesta área,
2. Foram disponibilizados fundos consideráveis pelo governo,
3. Estes, estimularam o boom de programas educativos locais,
4. O surgimento de uma influência decisiva neste campo de (para além de médicos e dos psicólogos) pais, professores, terapeutas da fala, investigadores e de neuropsicólogos.
5. A diversificação do campo e dos profissionais que detinham interesses, concepções e formações diferentes, criaram grandes choques com teóricos que proporcionaram a revisão, a crítica e a mudança nos enfoques teóricos e, nos modelos de diagnóstico e intervenção.

Ressaltam nesta fase nomes como o de Adelman, Ross, Vellutino, Torgesen, Senf, Satz e Van Nostrand, Wiener e Cromer. Estes investigadores contribuíram crescendo ao conhecimento das DA, por exemplo, a possibilidade de os problemas de aprendizagem poderem estar interligados com um ensino de massas e não individualizado, que tenha em conta as diferenças individuais de cada um. Posso referir de destaque, nesta fase, a Perspectiva Transaccional de Adelman, a Teoria do Défice Verbal de Vellutino e a do Educando Passivo de Torgensen.

(Cruz, Coleção Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos, 1999)

Contemporânea: Esta é uma fase de aprimoramento das termos, teorias e modelos. Segundo Lerner (1988, cit. In Rebelo 1993) denota-se aqui uma fase para alargar para além das idades escolares o diagnóstico e a intervenção, bem como, para melhor definir “distúrbios” e “dificuldades”. O mesmo, refere que, se procurou um estreitar de relações entre as escolas normais e as especiais e o recurso de novas tecnologias no diagnóstico e no tratamento. Já Cruz (1999), fala desta fase como esta sendo muito rica em contribuições, enfoques, investigações.

Rebelo (1993) e Cruz (1999) dizem-nos que nesta fase se distinguem três quadros conceptuais que são: (1) análise aplicada do comportamento, (2) processamento de Informação e (3) o neuropsicológico.

1. Análise Aplicada ao Comportamento: explica o comportamento por relações observáveis, entre os estímulos e as respostas a esses. Assim, pressupõem que um meio estimulantes, leva a um melhor desenvolvimento, uma vez que permite ao indivíduo uma maior interacção com o que o rodeia. Levanta muitas críticas ao modelo Neuropsicológico, sendo que, de entre elas, acusa este de rotular as crianças, permitindo que exista á sua volta um meio menos estimulante e exigente, uma vez que foca em problemas do individuo, desculpando assim os outros. Fundamenta-se, portanto, nos princípios do condicionamento operante de Skinner. Têm contribuído significativamente para as DA, com os princípios

comportamentais aplicados aos programas de aprendizagem, a utilização do reforço de forma contingente e a avaliação frequente e continua dos comportamentos a modificar. Casa (1994 cit. in Cruz, 1999) refere e sintetiza os aspectos positivos em três, sendo eles: “esforço para delimitar de um modo claro os objectivos comportamentais para a criança, a decomposição de tarefas complexas em subtarefas ou subcapacidades componentes, a qual se baseia na suposição de que a aprendizagem tem lugar de maneira hierárquica, ou seja, que implica um processo sequencial que evolui das atitudes mais simples para as mais complexas, avaliação contínua e pontual do programa e aplicação das técnicas a partir da comparação entre a situação actual do indivíduo e os dados iniciais recolhidos antes da fase de intervenção.” Os resultados das investigações neste prisma parecem animadores, mas falta confirmar os seus efeitos a longo prazo. (Cruz, Colecção Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos, 1999) (Rebelo, 1993)

2. Processamento de Informação: É, segundo Rebelo (1993), o quadro conceptual que seguem actualmente a maioria dos investigadores e práticos, em especial das áreas da Linguística e da Psicolinguística. Este quadro pretende explicar como guardamos, transformamos, manipulamos, utilizamos e acedemos à informação. Postulam que as DA se devem a comprometimentos em um ou mais dos processos de psicológicos básicos. Torgensen (1986 cit. In Rebelo, 1993) refere que, esta teoria ainda não é suficientemente compreensiva para explicar a relação entre “défices de

processamento, insucesso escolar e resultados de tratamento" e que, além disso, têm-se procurado (dentro deste prisma) explicar os processos e o seu funcionamento e, não se tem investido em desenvolver métodos para aumentar as competências implicadas nesses processos, nem para recuperar comprometimentos. Hoje verifica-se a tendência de unir esta teoria com a primeira que foi aqui explicada. Embora estas sendo contraditórias, desta síntese nasce um novo prisma de análise da questão, pois passa-se a considerar o indivíduo como ser reactivo e activo ao mesmo tempo, na prática isto significa que podemos ver o sujeito como não só envolvente do meio que o rodeia como também transformador do mesmo, através de processos de mediação cognitiva. (Cruz, 1999; Rebelo, 1993)

3. Perspectiva Neuropsicológica: Segundo esta perspectiva os resultados académicos dependem do estado do cérebro bem como da organização dos vários sistemas que este possui. Para o sucesso este conjunto deverá funcionar bem. (Rebelo, 1993) Assim, pode-se dizer que esta teoria correlaciona conhecimentos neurológicos com psicológicos e educativos, sendo considerada, a aprendizagem, "um comportamento complexo mediatizado pelo sistema nervoso central". (Cruz, 1999) As investigações nesta área conceptual permitiram sinalizar várias zonas às quais correspondem funções específicas, pelo que, quando existe um comprometimento, numa ou mais, destas irá originar comportamentos ou modalidades de aprendizagem desajustadas. Quanto ao tratamento esta perspectiva sugere dois caminhos: a recuperação e a compensação. Sendo

que, o primeiro caminho é orientado para os pontos fracos e o segundo para os pontos fortes. (Rebelo, 1993; Cruz 1999). Garcia (1995 cit. In Cruz 1999) refere-se a esta concepção como uma “linha de contribuição científica viva e muito frutífera” não só relativamente à avaliação e ao diagnóstico como à intervenção. Como é uma abordagem com mais de vinte anos que proporciona um prisma coerente, compreensivo e rigoroso possibilita compreender melhor as outras abordagens da DA e, até, complementá-las.

Conceito e Etiologia de DA

...“Eu usei o termo “dificuldades de aprendizagem” para descrever um grupo de crianças que têm desordens no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura, e das habilidades associadas à comunicação necessárias para a interação social. Neste grupo eu não incluo as crianças que têm défices sensoriais tais como a cegueira ou a surdez, porque temos métodos para lidar e treinar os surdos e os cegos, eu também excluo deste grupo as crianças que apresentam um atraso mental generalizado.” (Kirk, 1963 cit. in Cruz, 1999)

O termo “dificuldade” provém, etimologicamente, do latim “difficultatem” que provém por sua vez de “disfacilis” derivado de “disfacere”: Dis – desvio - e, Facere – fazer. O que, significa desvio em relação ao que há a fazer, ou seja, não consegue fazer. As dificuldades podem variar em grau e intensidade bem como, na duração e causas. (Rebelo 1993)

Os efeitos sobre o aluno das DA podem ser vários, dependendo das características, aspirações, meio onde vivem, desenvolvimento sociocultural do País e região onde mora, dos recursos escolares e paraescolares. (Rebelo, 1993)

Quanto às causas, embora estas sejam fulcrais para a intervenção, não são sempre fáceis de determinar pois podem, ter origens diversas e deter complexas relações.

Segundo Cruz (1999) a definição das DA tem sido um dos assuntos que mais tem suscitado discussões e problemas. Muitos ainda se questionam sobre o que são e mesmo se existem. Para aqueles que trabalham e estudam a educação, é mais do que uma certeza que as DA existem, isso não se nos coloca, mas quanto á definição sim, é compreensível que existam controvérsias, quer quanto á sua abrangência quer quanto à etiologia. Se bem que uma influi na outra e por fim, na definição. Rebelo (1193) fala numa clara distinção entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem, sendo que, este ultimo conceito insere-se no primeiro mas, refere-se a problemas geralmente considerados mais graves e que, ou têm origens intra-individuais ou nas disfunções cerebrais mínimas ou em disfunções neurológicas, que interferem na percepção e no processamento linguístico. Distúrbios específicos como a dislexia, disortografia e discalculia. Este autor, a partir de certa altura passa a referir-se apenas aos distúrbios de aprendizagem ao invés de dificuldades de aprendizagem, isto porque considera que as dificuldades de aprendizagem abarcam muitos outros problemas de outras origens e que não são tão graves ou não necessitam de intervenção e análise tão especializada. Pessoalmente concordo com esta distinção pois, não desvaloriza o conceito de dificuldades de aprendizagem, mas sim, o aprofunda. Para os especialistas, na prática e no estudo, existe uma clara necessidade de tornar conceitos e delimitações mais claras para que se possam fazer estudos validáveis e credíveis (permitir que ao falar-se de DA em diferentes estudos se esteja a falar e estudar o mesmo), intervenções mais eficazes (permitir que, por exemplo, na educação especial se

façam encaminhamentos para respostas diferentes dentro das DA. Se for um distúrbio necessita de medidas de apoio especializado e se for DA gerais, necessita por exemplo de medidas sociais, formação de professores, etc.) e, finalmente, para poder dar uma credibilidade e estatuto diferente perante os outros e para a própria área se afirmar, tornando assim, possível chegar às crianças que necessitam de apoio especial, seja de que forma for.

De qualquer forma exponho, de seguida, algumas das definições, que detêm maior aceitação e que são consideradas mais relevantes, de DA:

“Indivíduos com distúrbios específicos de aprendizagem têm uma desordem num ou em mais que um dos processos psicológicos básicos implicados na compreensão ou na utilização da linguagem falada ou escrita; essa desordem manifesta-se na aptidão imperfeita para escutar, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. A expressão inclui condições como handicaps perceptivos, lesões cerebrais, disfunções cerebrais mínimas, dislexia e afasia de desenvolvimento. A expressão não inclui crianças com problemas de aprendizagem que resultem primariamente de handicaps visuais, auditivos ou motores, de atraso mental ou desvantagem ambiental, cultural ou económica” (definição introduzida em 1968 nos EUA, na legislação federal cit. por Rebelo, 1999 cf. p. 75)

“Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (handicap) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais.

Não é o resultado de deficiência mental ou de factores culturais ou institucionais" (kirk, 1962 cit. In Cruz 1999).

"Crianças que têm desordens de aprendizagem são aquelas que manifestam uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o nível actual de realização relacionada com desordens básicas nos processos de aprendizagem, as quais podem ou não ser acompanhadas por disfunções nervosas centrais demonstráveis, e que não são secundárias a uma deficiência mental generalizada, privação educativa ou cultural, distúrbios emocionais severos ou perda sensorial." (Bateman, 1965 cit. In Cruz 1999)

"Dificuldades de Aprendizagem específicas são uma condição crónica presumivelmente de origem neurológica que interferem selectivamente com o desenvolvimento, integração e/ou demonstração de habilidades verbais e não verbais. Dificuldades de Aprendizagem específicas existem como uma condição desvantajosa (handicapping) distinta e variam nas suas manifestações e no grau de severidade. Através da vida, a condição pode afectar a auto-estima, a educação, a vocação, a socialização, e/ou as actividades da vida diária." (Definição da ACLD, Association of Children with Learning Disabilities cit. in Cruz 1999)

Penso que, muitos autores procuram, como Rebelo (1993) distinguir dentro das dificuldades de aprendizagem os problemas ligeiros dos profundos, sendo que, por vezes se diz, distinguindo, problemas de distúrbios e dificuldades de aprendizagem. Ou seja, existe uma clara necessidade de delimitar a abrangência das DA, quer excluindo

subtipos e especificando o mesmo conceito a um grupo específico, quer, subdividindo este em tipos mais específicos e diferentes entre si, principalmente na etiologia e gravidade.

“Dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas, ou nas habilidades sociais. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central. Mesmo pensando que uma dificuldade de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) (e.g., défice sensorial, deficiência mental, distúrbios sociais e emocionais), com influencias socioenvolvimentais (e.g., diferenças culturais, instrução insuficiente e inapropriada, factores psicogénicos) e especialmente desordens por défice de atenção, todas as quais podem causar problemas de aprendizagem, uma dificuldade de aprendizagem não é o resultado directo destas condições ou influências”. (ICLD cit. In Cruz 1999)

Características das crianças com DA

Com vista a uma eficaz intervenção é necessário, não só, uma boa definição do conceito em termos teóricos como, uma definição operacional³. Shaw et al. (cit. In Cruz, 1999) escolheram a definição do NJCLD para utilizarem como base, embora reconheçam que esta necessita de revisão, análise crítica e até de modificações, para

³ Aquela que especifica as operações ou procedimentos pelos quais o construto das DA pode ser medido e reconhecido. Isto é, é uma definição que fornece princípios e critérios que permitem avaliar e identificar o sujeito como este tendo DA e, de que tipo e grau e permite a generalização e a repetição de uma investigação. (Cruz, 1999)

apresentarem a sua definição operacional. Assim, sugerem que para a identificação de DA num indivíduo se deve ter em conta o modelo de Brinckerhoff, Shaw & McGuire (1993 cit. In Cruz, 1999) e os níveis de investigação deste. Sendo eles: Nível I – discrepância intra-individual (identificação de dificuldades em qualquer uma ou mais das habilidades listadas e, identificação das realizações com sucesso em outras habilidades), Nível II – discrepância intrínseca ao indivíduo (requer a verificação de que a dificuldade é intrínseca ao sujeito, podendo-se para isso determinar-se disfunções no sistema nervoso central ou especificar-se os comprometimentos no processamento de informação relacionados com as dificuldades identificadas no nível anterior), estes dois primeiros níveis são os mais importantes pois, permitem demonstrar que as DA são um problema intrínseco ao indivíduo. Depois, ainda temos o Nível III – Considerações relacionadas (permite identificar limitações que estejam associadas às DA, tais como, limitações nas habilidades psicossociais, físicas e/ou sensoriais. Assim, estas podem dar informações pertinentes para a elaboração da intervenção) e o Nível IV – Explicações alternativas das DA (pretende-se determinar o factor de exclusão, o que permite, por um lado especificar uma dificuldade primária que não seja DA e, por outro, excluir (ou não) a hipótese de haver outra explicação para os comprometimentos encontrados nos níveis I e II).

Segundo Cruz (1999), os autores Citoler, Fonseca, Grobecker e Swanson referem existir três critérios que reúnem maior consenso e que, surgem mais vezes e que são: Critério de Especificidade (âmbito ou domínio onde as DA se manifestam e modo como se classificam e agrupam realizações), Critério de Exclusão (determinação daquilo que as DA não são e não englobam directamente por forma a delimitá-las, embora, possa coexistir com outros problemas é independente destes)

e Critério de Discrepância (diferença entre o que o indivíduo realmente faz e aquilo que ele é capaz de fazer, ou seja, se o indivíduo possui determinadas habilidades cognitivas ou intelectuais e não possui outros comprometimentos, então é esperado um resultado x, se for menor que isso, então o indivíduo apresenta uma discrepância, um problema). Cruz (1999) apresenta ainda um quarto critério que, qualifica como de importância fundamental, o critério de adequadas condições pedagógicas, em que, só podemos considerar estar perante uma DA se, esta se mantiver mesmo quando há uma boa pedagogia.

Para além destas constâncias nas características específicas deste grupo heterogéneo, pode-se referir também alguns problemas e características que, não são mutuamente exclusivos. Clements (cit. In Cruz 1999) apresenta dez, de noventa e nove, características diferentes que foram mais vezes referidas como as mais frequentes nos indivíduos com DA, são elas:

1. Hiperactividade,
2. Problemas perceptivo - motores,
3. Instabilidade emocional (explosões emocionais súbitas sem causa aparente),
4. Défices gerais de coordenação (coordenação motora pobre),
5. Desordens de atenção (períodos pequenos de atenção, altamente distraídos e perseveração),
6. Impulsividade
7. Desordens da memória e do pensamento,
8. "Dificuldades de aprendizagem" específicas (leitura, escrita, soletração e aritmética),
9. Desordens de audição e fala,

10. Sinais neurológicos difusos, como irregularidades electroencefalográficas.

Classificação das DA

Existem várias propostas de classificações, de diversos autores. Portanto, mais uma vez, verifica-se uma falta de consenso e acordo. Depois de analisar várias, optei por expor aqui duas, a de Rebelo (1993) e a de Kirk & Chalfant (cit. In Cruz, 1999). Assim sendo, passo a expor a classificação de Rebelo. Este divide a sua classificação em quatro níveis possíveis:

Problemas do tipo I: Resultantes na generalidade de inadequação dos ambientes escolares, ou seja, factores externos ao indivíduo. Diz respeito, primeiramente, à escola (condições físicas, materiais, do meio de ensino, formação dos professores, métodos e técnicas de ensino, organização da sala de aula, gestão e estruturas escolares, etc.) e, depois, aos ambientes, familiar e educativo, antagónicos (situações de divórcio, grande número de filhos, atitudes de desinteresse e desleixo relativamente aos filhos e ao seu sucesso escolar, pobreza linguística e cognitiva dos lares, etc.). (Rebelo, 1993)

Problemas do tipo II: Resultantes de factores intra-individuais imiscuídos com factores ambientais. Diz respeito a problemas que ocorrem da inadequação do ensino às potencialidades, características e circunstâncias ambientais (ex. quando se inicia uma nova aprendizagem sem ter tido em conta a maturidade ou preparação do aluno para a realizar).

Problemas do tipo III: Resultantes, unicamente, de factores intra-individuais, atribuídas a disfunções cerebrais mínimas ou a disfunções

neuroológicas que, comprometem o processamento linguístico e a percepção. A este tipo correspondem os problemas de aprendizagem primários ou específicos, que Rebelo (1993) também denominou de “distúrbios” (ex. dislexia, disgrafia, discalculia, etc.)

Problemas do tipo IV: Problemas resultantes de deficiências, bem diagnosticados: deficiências sensoriais e motores (paralisia cerebral, deficiências intelectuais e emocionais graves e o autismo). (Rebelo, 1993)

A classificação de Kirk & Chalfant (cit. In Cruz, 1999) agrupa as DA em duas categorias, de acordo com o âmbito e momento evolutivo. Então, do primeiro grupo fazem parte as dificuldades nos processos psicológicos básicos e não específicos implicados nas actividades cognitivas, em específico as académicas. Dai que se designe este grupo por **DA académicas**, nestas estão inerentes as dificuldades que o sujeito pode enfrentar no seu percurso escolar. Dificuldades essas, onde estão inclusas as dificuldades específicas na leitura, escrita, na soletração/expressão escrita e na aritmética. Por sua vez, a segunda categoria denomina-se **DA desenvolvimentais**. Estas subdividem-se em dificuldades básicas ou primárias (dificuldades ao nível da atenção, da memória, da percepção) e em dificuldades secundárias (são o resultado das primeiras, e referem-se às dificuldades no pensamento e na linguagem oral).

Assim, esta categoria tem em conta padrões académicos, questões do processamento de informação e do desenvolvimento do indivíduo.

Concluo reafirmando e analisando criticamente que as dificuldades de aprendizagem necessitam impor-se. Para isso é preciso criar-se um conceito mais ou menos estável e consensual, delimitando-

se e distinguindo-se de outras problemáticas das NEE com clareza e, necessita também operacionalizar-se de forma a impor-se no campo prático também e a realmente estabelecer-se como uma área que efectivamente ajuda os sujeitos que padecem das suas problemáticas.



3. A Inclusão das NEE nas Escolas Regulares

1.1. As escolas inclusivas

1.2. A Educação Especial:

1.2.1. A legislação e o decreto – lei 3/2008

1.2.2. As turmas de Percorso Curricular

Alternativo

3.1 As escolas inclusivas

O que é a educação Inclusiva?

Inclusão é a “inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio adequado às suas características e necessidades. Estes serviços educativos, tantas vezes especializados (educação especial), devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um”. (Correia, 1997,sp)

Para Stainback e Stainback, 1990 (In Correia, 1997,sp) Inclusão “é uma consciência de comunidade, uma aceitação das diferenças e uma co-responsabilização para obviar às necessidades de outros.”

Segundo York, Kronberg e Doyle, 1992 (In Correia 1997,sp) “Inclusão implica que as crianças e jovens frequentem as mesmas escolas com os seus irmãos e vizinhos e o resto da população em geral, com colegas do mesmo nível etário, com objectivos de aprendizagem pertinentes e individualizados e com os apoios necessários para o ajudar a aprender.”

A escola regular é entendida como meio mais eficaz de aprendizagem para todas as crianças. Isto verifica-se na Declaração de Salamanca, 1994:

“As escolas regulares, seguindo a orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias,

construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)"

Conceito de **Inclusão** baseia-se nas necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho acadêmico, comparado, muitas vezes, com o desempenho do aluno - médio (a escola tem em atenção a **criança no seu TODO**). Por outro lado, visa todas as crianças que se confrontam com barreiras na sua aprendizagem. Isto é, centra-se no paradigma do "sistema educativo como problema" e não no paradigma do "aluno como problema".

Entende-se que uma **escola inclusiva** é um princípio educacional na qual todos os recursos disponíveis são utilizados cooperativamente para satisfazer as necessidades educacionais de todas as crianças que a frequentam, tendo como base fundamental a inclusão entendida como uma inserção física, social e académica na classe regular do aluno com NEE.

Segundo Will (cit. In Correia, 1999) a inclusão passa por uma cooperação entre professores – do ensino regular e da educação especial, no sentido de desenvolverem uma análise específica das necessidades educativas especiais do aluno e, assim, a implementação de estratégias que fossem ao encontro dessas necessidades.

Estes alunos especiais são membros da mesma comunidade, logo ao serem colocados em escolas regulares e em níveis e classes apropriadas à sua idade, esta heterogeneidade escolar irá permitir a todos (especiais e ditos "normais") usufruir de um melhor e mais rico desenvolvimento e preparação para a vida. (Stainback & Stainback, 1999)

A **finalidade das escolas inclusivas** centra-se, segundo Arnáiz e Ortiz, 1997 (cit. In Correia, 2003), em criar um sistema educativo que possa fazer frente às necessidades dos alunos, respeitando a sua individualidade, facilitando as aprendizagens e aumentando a igualdade de oportunidades. Desta forma, dá-se uma melhoria educativa.

Podemos, então dizer, que uma **escola inclusiva é** aquela que favorece a participação de todos os alunos, sem qualquer distinção, que dispõe de meios necessários que satisfaçam as necessidades dos alunos, que educa todos os alunos num único sistema, que proporciona programas educativos adequados às capacidades de cada um, ou seja, um “fato à medida”, que **respeita as diferenças** dentro e fora do contexto educativo, em que os alunos se apoiam mutuamente e partilham grupos de trabalho e, em que os professores colaboram entre si, havendo, principalmente, a participação da família na avaliação das NEE, na planificação de programas educativos e no seu cumprimento (contexto familiar e social), isto é, **“nas escolas e aulas inclusivas é dada ênfase à construção da comunidade escolar: pais, professores, alunos e sociedade em geral”**. (Correia, 2003)

Apesar destes princípios louváveis e ideologicamente muito bonitos, existem alguns investigadores e educadores que se insurgem contra certas posições e movimentos mais extremistas do movimento, isto é, levantam-se certas questões na aplicação prática do conceito no sentido lato. Segundo Correia (1999) Braaten, Kauffman, Polsgrove e Nelson alegavam que a investigação não suportava a ideia de todos os alunos poderiam ser ensinados com sucesso na sala de aula nem apoiavam a defesa de uma reestruturação radical com a unificação do sistema de ensino

regular com o especial. Consideravam muito utópico, embora louvável a integralidade do objectivo da Inclusão. Isto é compreensível porque, em casos particulares, seria muito complicado e talvez não tanto benéfico conseguir uma Inclusão total na Educação. Alguns casos necessitam de um atendimento específico e, não conseguem acompanhar o ensino regular, portanto será difícil prestar-lhe um melhor apoio e suporte na classe regular, conjuntamente com outros, que *per si* já são de certa forma especiais e também necessitam de apoio. Em consonância com o que acabei de referir, Correia (1999) aponta algumas questões que coloca também relativamente á Inclusão no sentido integral:

- Que tipo de mudanças será necessário efectuar-se na classe regular quanto à sua organização, gestão e apropriação curricular?

- Que rácio professor – aluno?

- Que formação (inicial, especializada, contínua) para o professor (do ensino regular, da educação especial)?

- Que tipo de envolvimento parental (directo, indirecto)?

- Que tipo de recursos humanos e materiais têm de ser considerados (técnicos especializados – psicólogos, terapeutas, técnicos dos serviços sociais, etc. – dentro da classe regular quando necessário; financiamento apropriado)?

- Que tipo de legislação deve ser criada?

- Que tipo de expectativas e atitudes devem mudar?

Estas e outras questões são legítimas de serem colocadas, não é uma forma conformista ou egoísta de analisar um ideal tão bom, mas sim, uma perspectiva científica e pedagógica que tem de ponderar profundamente as implicações inerentes quer para a escola regular quer para as crianças com NEE em específico aquelas

com NEE severas ou profundas. É preciso ter calma e ponderar até o momento que nos envolve, se nem a escola regular se encontra bem, que benefício poderá trazer a inclusão integral de todos os alunos? A Escola e o Ensino regular tem de estar preparado e estável para uma mudança desse tamanho, considero que o ideal é concretizável mas não nos moldes da escola e do ensino de hoje. Portanto, partilho da opinião de Correia (1999) quando defende, sim, uma Inclusão flexível e sempre que esta seja possível. Quero com isto dizer que defendo a Inclusão mas não sempre, apenas quando estão salvaguardados os direitos e interesses e, quando não se coloca em causa o respeito pelas características e necessidades do aluno. Pois, estas podem tornar a modalidade de atendimento dessa criança numa classe regular menos eficazes do que se espera e devemos sempre procurar salvaguardar o que é melhor para a criança e para o melhor desenvolvimento que lhe podemos fornecer.

Assim, para que a inclusão se torne uma prática eficaz devemos ter em conta que deve ser preparada como um contínuo, ou seja, pensada a longo prazo e numa integração futura, pós – escola. Incluindo num plano individual a sua transição e modelando esse plano conforme os objectivos pretendidos vão sendo alcançados ou não. Depois, não devemos ser intransigentes, nem teimosos e integrar uma criança no sistema de ensino regular a tempo inteiro sem haver condições para tal e sem que isso seja benéfico, portanto, dever-se-á considerar a Inclusão em vários graus: total, a meio tempo e em alguns momentos. Temos ainda que ter em conta as condições da escola, da formação específica dos professores, os direitos dos outros alunos, o envolvimento parental, a necessidade de um sistema que sustente a inclusão desde a base,

ou seja, na intervenção precoce e no acompanhamento parental e, um sistema de ensino que ele próprio, os intervenientes e, a sociedade entendam, aceitem e se esforcem para que seja um sucesso.

3.2 A Educação Especial:

3.3.1 A legislação e o decreto – lei 3/2008

Até ao decreto – lei de 3 de Janeiro de 2008, a Educação Especial era regida pelo 319/91 de 23 de Agosto. Penso que, não posso meramente apresentar o diploma actual e não referir a minha opinião relativamente a este, portanto, além de fazer esse enquadramento pretendo, concomitantemente, analisá-lo criticamente.

Este diploma, bem como, muitas medidas do actual quadro constituinte do Ministério da Educação, têm sido largamente discutidas e criticadas. Mas, infelizmente, as vozes que se insurgem contra as reformas no campo da Educação Especial são mais silenciosas (ou silenciadas) quer porque o Educação Especial é apenas um ponto da Educação e, as críticas às outras reformas, que não lhe dizem directamente respeito, têm maior espaço e voz, ou porque existem interesses em fazer passar mais discretamente as questões do ensino especial e também porque existe menos formação e informação relativamente a esta e, não permite às pessoas percepcionar o que se passa nem as implicações que pode ter. Aqueles que se insurgem são classificados de demagogos e de pessoas que muito falam e escrevem mas pouco de prática fazem. Mas, passemos à análise concreta.

É importante referir primeiramente que, tanto eu, como os outros que o criticam, consideramos pertinente a reformulação e correcção do antigo diploma. Começemos pelos aspectos positivos que o diploma trouxe. Primeiro tornou obrigatório a elaboração do PEI (Programa Educativo Individual) para alunos com NEE *permanentes*, o qual já era referido no 319/91, mas não tinha cariz mandatário e tinha

uma denominação diferente. Depois tornou obrigatório também a planificação da transição dos alunos consagrados para a vida activa com o Plano Individual de Transição que deve ser complementar ao PEI, e promove a confidencialidade de todo o processo de atendimento. Desenvolve também a criação de departamentos de educação especial nos agrupamentos afastando-a dos departamentos de expressões o que era ridículo. Considero importante, também, o facto de se estipularem a revisão anual do PEI, bem como a elaboração de um relatório avaliativo do trabalho desenvolvido e prever assim a revisão e flexibilidade do PEI para com o aluno e o seu desenvolvimento, isto porque, embora implícito na minha formação que tal fosse assim, regido por ciclos e por prazos, com rigor e profissionalismo, aquilo que se verifica na prática não é isso. O que acontecia era que muitos processos de crianças com NEE não apresentavam nada do que foi trabalhado com a criança nem detinham uma avaliação aprofundada da criança com pontos fortes e fracos, avanços e retrocessos, métodos e técnicas, etc. Por fim, é de ressaltar o alargamento do âmbito do diploma para o pré-escolar e ensino particular e cooperativo.

Agora, quanto ao que considero que foram erros crassos e pedagogicamente graves temos em primeiro o facto de se reduzir a população - alvo da Educação Especial aos (e passo a citar o diploma) ” *alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social*”, isto significa que (traduzido e complementado com as indicações do restante documento) apenas são elegíveis para a Educação Especial os alunos com **NEE de carácter permanente** (termo utilizado no mesmo documento dali para a frente) avaliados segundo a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de **Saúde**. Isto deixa fora do âmbito do Ensino Especial, primeiramente, NEE de carácter temporário. Eu entendo que, era necessário distinguir essas duas tipologias, porque, é óbvio, necessitam de um planeamento e atendimento diferentes,

e muitas vezes incluía-se tudo no mesmo. Também entendo que fosse necessário criar medidas educativas alternativas para os grupos de NEE temporários, embora não concorde com as medidas que estão a ser levadas a cabo, pelo menos, não da maneira como estão. Mas, o que não entendo é a sua total exclusão da alçada da Educação Especial e assumpção de que NEE apenas diz respeito a esse tipo. Então apenas somos capazes de dar atendimento às NEE de carácter permanente classificáveis pela CIF? Não teremos um desempenho importante nas outras? São os professores regulares especializados o suficiente? E, está o ensino regular, sem auxílio dos saberes e especialização da Educação Especial, preparado para essa missão? É benéfico para essas crianças? Não creio. Depois, tal como refere Correia (in Educação Especial: aspectos positivos e negativos do decreto-lei 3/2008, 2008), consegue excluir ainda, crianças com NEE de carácter permanente (basta ler o artigo 4º, pontos 1 a 4) das quais são exemplo crianças com dificuldades de aprendizagem específicas (dislexias, disgrafias, discalculias, dispraxias, e dificuldades de aprendizagem não – verbais), desordem por défice de atenção/hiperactividade e problemas específicos de linguagem. Pois são problemáticas cuja etiologia não é consensual e portanto não definida e conseqüentemente não enquadrável no abrangimento da NEE segundo o diploma e a sua elegibilidade. Esta exclusão está ainda patente no *Guia Orientador de Apoio ao Processo de Elegibilidade para efeitos de aplicação de medidas especiais de educação* por referencia à CIF de 2005 (distribuído pelo Ministério da Educação e acessível na página da web do mesmo) onde podemos verificar que as tipologias definidas são: Surdos, Cegueira e Baixa Visão, Dominio Cognitivo, Problemas de Comunicação Linguagem e Fala, Dominio Motor e Saúde Física. Depois, como se pode obrigar ao uso da CIF como meio de elegibilidade de um aluno à Educação Especial se:

- não existe consenso quanto à pertinencia e ajustabilidade da Cif à Educação, pois esta é um instrumento do âmbito da saúde;

- Utiliza a CIF para a adultos, uma vez que, não se refere á CIF-cj até porque a versão desta ultima traduzida ainda é experimental (Universidade do Porto)tanto para quem o traduziu em português como nos outros países, portanto não existe;

- É uma check – list e carece da avaliação por instrumentos e técnicas já utilizadas,

- O objectivo não é comparar as capacidades e necessidades dos alunos com NEE permanentes (como esta faz), mas sim, responder eficazmente e individualmente às necessidades destes;

- A imposição emediata não contempla o facto de as pessoas não estarem formadas para lidar com a CIF e nem com a aparente confusão que suscita “actividades e participação” e a subjectividade na graduação dos itens;

- o tempo (60 dias após a sinalização) é muito parco para a quantidade de procedimentos que se tem de acionar para avaliar e desenvolver um PEI e o Plano de transição;

- obriga a definição e esclarecimento da etiologia das NEE quando, para quem estuda e trabalha na área, é sabido que existem NEE, mesmo de carácter permanente, onde não é possível definir isto, excluindo à partida o aluno da elegibilidade e consequentemente dos apoios a que tem direito. (Correia, Educação Especial: aspectos positivos e negativos do decreto-lei 3/2008, 2008)

Quanto a Cif considero importante aqui citar as respostas de especialistas estrangeiros ao Prof. Luís de Miranda Correia, relativamente ao uso da Cif na educação. O Dr. Don Lollar (investigador/cientista do Centro para o Controlo e Prevenção de Doenças, envolvido no estudo da CIF) responde a Correia dizendo: “I agree with you that the ICF-CY should feel itself on the various evaluations made by the interdisciplinary team considering a student with a significant special needs” e, diz ainda, “The ICF-CY is in edition 1. Yes, there is much work to be done – long past when I am professionally departed” e completa “I am clear that the ICF-CY will not come to international acceptance, much less use, during my professional lifetime”. (Correia, Educação Especial: aspectos positivos e negativos do decreto-lei 3/2008, 2008)

Por fim, ainda existem problemas com o diploma na medida em que caricatamente a propria linguagem com que foi elaborado demonstra uma certa

descuido, por exemplo, ao referir-se ao Planos de Transição para vida diz: “...tem por objectivos... a transição da escola para o emprego das crianças... com necessidades educativas especiais...” com atenção reparamos que se literalmente (embora se depreenda o erro) fala em crianças e emprego o que suscita a questão ética do trabalho infantil. Numa lei nacional não se pode permitir que erros destes sejam passados e muito menos escritos. Tal como não deveria ser tão confuso, retorico e incongruente como é, por exemplo, ao mesmo tempo que resigna a população – alvo da Educação Especial às NEE de carácter permanente também refere (passo a citar) “todos os alunos têm necessidades educativas”, então em que ficamos?!... Entrega a regulação e coordenação dos PEI aos docentes do ensino regular e aos directores de turma, o que, embora respeitando e não tentando retirar mérito às pessoas, me parece não ser ajustável à sua formação, fora que, já per si, as suas funções implicam grande trabalho e tempo quanto mais agora que lhes é entregue mais trabalho e, de áreas para os quais não foram formados. Isto poderá diminuir o rendimento e o sucesso escolar dos dois grupos de alunos ao seu encargo – especiais e ditos “normais”. Continua a não operacionalizar conceitos da educação especial, deixando-os às mais diversas interpretações e mistura a Educação Especial com o apoio sócio-educativo. Era necessário criar uma lei, reestruturada e bem definida, elaborada em conjunto com investigadores, especialistas e com as pessoas que trabalham no terreno pensada exclusivamente para o ensino especial. E, este deveria ser gerido, organizado e orientado por ele mesmo e num organismo central próprio, como nos EUA. (Correia, Educação Especial: aspectos positivos e negativos do decreto-lei 3/2008, 2008) Concordando com Correia (2008) termino esta análise afirmando que, “por tudo isto, e muita mais haveria a dizer se o espaço o permitisse, sou da opinião que, se se pretende usar a CIF, então que se usa na investigação, mas nunca na educação”!

Por fim, (*last but not least*) importa falar um pouco, também em minha defesa, daquilo que ninguém, mas mesmo ninguém (nem mesmo baixinho) fala que é a falta de reconhecimento e validação das competências e importância do licenciado em Ciências da Educação para e na Educação em geral, e na Educação Especial em

específico. É um acto de perfeita ignorância não contemplar como elegíveis para concurso de colocação de vagas em Educação Especial os Licenciados em Ciências da Educação, com especialidade em educação especial. Sendo que, apenas os professores com pelo menos seis anos de docência e um curso de especialização em educação especial (muitas vezes de duração de 6 meses) é que são elegíveis para concurso. E, nem nos quadros técnicos nos conseguimos inserir. Para eu exercer aquilo para que me preparei, não em seis meses, nem em um ano mas, em cinco anos de estudo aprofundado sobre Educação e Educação Especial, eu teria que ter abdicado desses saberes, ter enveredado pela docência, esperado seis anos a dar aulas de qualquer coisa, para depois tirar um curso de curta duração para poder estar nos quadros da Educação Especial. Isto é ultrajante e perfeitamente ridículo. Principalmente quando se proclama e se, parece, defender uma cada vez maior especialização e formação para o desempenho de funções. É compreensível que exista excesso de professores no desemprego, e, não quero com isto declarar a incompetência dos profissionais que exercem funções na Educação Especial das Escolas mas, não reconhecer a especialização e a possibilidade de as pessoas que se formaram especificamente com esse intuito e para essa área é inaceitável. Para não falar no não reconhecimento geral, dos Licenciados em Ciências da Educação, sem outro tipo de formação base, para a Educação. Como nos poderemos impôr e demonstrar a importância da nossa especificidade quando as entidades reguladoras e, supostamente entendidas em Educação, não o fazem e não proporcionam a oportunidade de isso ser demonstrado?

3.3.2 As turmas de Percurso Curricular Alternativo

Depois de toda esta análise, surge este ponto, perguntar-se-ão porquê, até porque parece um pouco descontextualizado á priori, mas não está. Este ponto de análise emerge no seguimento da discussão supracitada no ponto anterior e, uma vez que, trabalhei com uma turma deste tipo, pareceu fulcral falar sobre esta medida.

Ao longo deste ano tenho reflectido muito sobre tudo o que já falei e sobre este ponto em específico. Independentemente da experiência e do que observei deste tipo de turmas, e independentemente de, noutras lugares e noutras turmas o funcionamento e experiência deterem algum tipo de sucesso, eu concluo agora, que a minha opinião continua a ser negativa como o foi inicialmente. Foi por todo o contexto, mas primeiramente por este ponto que, optei pelo título que dei ao meu relatório.

Esta medida é explicada, teoricamente, como uma medida que pretende promover o princípio de Inclusão mas não o faz. Antes de entrarmos na minha análise crítica, vejamos o que são este tipo de turma, em que consiste e que intuito serve.

O despacho que contempla, cria e define as turmas de percurso alternativo é o despacho normativo n.º 1/2006. E, este começa por referir que se pretende consagrar o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, “garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”, depois mais adiante refere que a escola caracteriza-se por “ser um espaço plural, do ponto de vista social e cultural, em que as motivações, interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados” e que por isso “importa garantir e flexibilizar dispositivos de organização e gestão do currículo destinados a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa (...). Neste sentido (...) importa que as escolas promovam uma oferta educativa dirigida a alunos que, encontrando-se dentro da escolaridade obrigatória, apresentem insucesso escolar repetido ou risco de abandono precoce”. Isto, apresenta a fundamentação para o que se vai determinar, mas, não deixa de ser curioso que começam por aqui as questões curiosas pois, tudo o que foi afirmado é extremamente correcto e realmente essas medidas seriam uma mais-valia mas, não da forma como se estruturam a seguir nem com o princípio subjacente, mas continuemos, para que isto seja concretizado determina-se “é permitida a constituição de turmas de percursos curriculares alternativos, no âmbito do ensino básico, de acordo com o regulamento publicado em anexo (...)” e, agora vem o mais interessante,

“destinam-se aos alunos até aos 15 anos de idade, inclusive, que se encontrem em qualquer das seguintes situações: a) ocorrência de insucesso escolar repetido; b) existência de problemas na integração na comunidade escolar; c) ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto – estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre cultura escolar e a sua de origem”, posto isto eu pergunto: onde está a inclusão aqui? Onde está a garantia do direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares? Isto só se compreendido (compreensível mas não aceitável) de três maneiras: ou existe uma ignorância cega sobre a Educação, ou o conhecimento estagnou em princípios preconizados em séculos anteriores ou então a definição dos conceitos aqui implicados é interpretada de uma maneira diferente daquela que eu encontro em todo o lado. Passo a explicar, fora de ironias, um aluno com ocorrência de insucesso escolar repetido deve ser avaliado de forma a encontrar as causas desse insucesso repetido e, caso tenha uma NEE por motivos intra - individuais, deveria ser apoiado de forma especializada se a(s) causa(s) forem outras deveriam existir mecanismos que accionados procurariam suplantar esse handicap que não lhe permite ter um nível de sucesso condizente com as suas capacidades. Se um aluno está em risco de marginalização, exclusão social ou abandono escolar a Escola, como pólo educativo deve deter mecanismos de avaliar, identificar e procurar ir ao encontro do mesmo prevenindo essas situações, até porque um aluno antes dos 15 anos ou antes de concluir o 9º ano (o que acontece primeiro) não pode, pura e simplesmente, por lei abandonar a escola. Se detém os aspectos previstos na alínea d) o mesmo. Desencontro entre cultura escolar e a sua cultura de origem? E é encaminhado para um percurso alternativo? Mais, não é um destes problemas que é contemplado nestas turmas, são estes todos em turmas de doze alunos! Como lidar com problemáticas tão diversas numa mesma turma? Sem apoio e fora da alçada da Educação Especial, com 9

ou 10 professores do ensino regular sem formação específica? Isto realmente só no nosso país.

Vejamos outro ponto, no final destes percursos alternativos, os alunos obtêm uma “certificado comprovativo, do qual constarão as disciplinares e áreas curriculares frequentadas”, repare-se um certificado, não um diploma. Mas poderão obter o diploma, desde que, façam os exames nacionais de língua portuguesa e de matemática. Vou agora referir um caso, pois penso que assim é mais fácil entender o problema, uma aluna cujo sonho é ser educadora de infância, que no 5º ano de escolaridade apresenta o risco de reprovar e cujos irmãos apresentam um historial de marginalização e abandono escolar e inserida numa turma de percurso alternativo no ano seguinte do qual passa a ser uma das melhores alunas. Ao contactar-se com a aluna é perceptível uma havida curiosidade, interesse, facilidade de aprendizagem, e pergunta-se-lhe porque é que ela antes tinha más notas? Ao que ela responde que os pais discutem muito, vivem muitos na mesma casa e não tinha tempo nem condições para estudar, que o fazia, como faz hoje, nos intervalos que tem, na escola. Agora pensemos, a turma de percurso alternativo veio resolver-lhe os handicaps? Veio ela a beneficiar em alguma coisa? Conseguirá ela depois de concluir o ensino básico neste percurso “diferente” dispor das mesmas igualdades de oportunidades para fazer os exames nacionais para depois prosseguir estudo num currículo normal para mais tarde vir a ser educadora de infância?

Aprofundando estas questões, coloca-se as áreas disciplinares constituintes, que devem ter as (repare-se) “competências essenciais definidas para o ciclo de ensino a que se reporta o percurso alternativo, nomeadamente em Língua Portuguesa e Matemática, permitindo a permeabilidade entre percursos e a consequente transição para outras modalidades de formação, bem como a continuidade de estudos”, ou seja, prevê que os alunos possam regressar as turmas regulares e/ou a ensino profissionalizante como os cursos CEF. Aquilo que eu conheci no terreno, era uma estruturação curricular em que, a maioria dos alunos da turma, não conseguia ler nem escrever como era suposto no nível de ensino em que estavam (6º ano) e portanto as

competências tinham de ser estruturadas por baixo, isto é, no sentido do que eles eram capazes de fazer e em que, apenas a matemática e a língua portuguesa mantinham a mesma denominação que nas turmas de ensino regular, sendo que, de resto tinham outras disciplinas ligadas mais ao saber fazer, como Técnicas Artesanais, Informática, etc. A avaliação formal (vulgo testes de avaliação) valia 35% e a restante avaliação era feita através de aquisições, desempenho, trabalhos. Sinceramente, não me parece que alguém reprove ali, mesmo com comportamentos desviantes e violência, mesmo com alunos com desempenhos muito inferiores ao esperado para aquela idade. Portanto, onde está a permeabilidade? Como iriam estes alunos, se quisessem ou se pudessem, regressar ao ensino regular quanto mais fazer os exames nacionais para prosseguir estudos? Isto não é exclusão? Aquilo que é esperado é que ou concluam o 9º ano neste sistema ou que no 3º ciclo ingressem num curso CEF (dos quais a panóplia de oferta não é muito diversificada). Pensemos noutro caso, uma aluna com 14 anos num 8º ano de uma Turma de Percurso Alternativo, disléxica, mal lê e escreve (muito mal mesmo), embora nesta turma tenha avaliação de 4 e 5 a Português e, imagine-se a Inglês. Estando nesta turma deixou de ter direito ao apoio especializado da Educação Especial (e mesmo numa normal, hoje, com o 3/2008 também em princípio não o teria) portanto prosseguiu mantendo (quicá não agravando) as suas dificuldades específicas, irá concluir o 9º ano no próximo ano lectivo. Primeiro ela questiona-se se deveria ir, neste ultimo ano para um curso CEP, mas electricista não gosta e o outro exige dela utilização do computador e Inglês, está em dúvida. Tenhamos em atenção, independentemente da escolha dela, ou seja, ela termine o 9º ano na Turma de Percurso Alternativo ou no CEF, onde irá ela trabalhar? Quem dará emprego a uma pessoa que não lê nem escreve minimamente? Caixa de Supermercado? Como sabe ela passar uma factura por exemplo?

A minha interpretação de tudo isto é que, primeiramente o diploma é utópico. Parece perfeito para um leigo em matéria aprofundada de Educação, mas na prática, como na teórica é impraticável. As escolas não têm meios, os professores do ensino regular (ainda mais sozinhos) não têm formação específica para isto e, quando

a literatura científica recomenda que não se coloquem mais do que duas crianças com NEE numa turma, como se colocam mais de 10 todas juntas? Os professores que eu vi encarregues deste tipo de turmas andavam completamente desorientados, chocavam com os alunos e eles com os professores, quase todas as semanas havia suspensões. Depois, era obvio que perante as directrizes preconizadas esta medida tinha que surgir. Se à Educação Especial só diz respeito as NEE de carácter permanente e elegíveis pela CIF, então o que fazer aos alunos que, nem se enquadravam aqui nem nos alunos ditos “normais”? Simples, “vamos varrê-los para debaixo do tapete”, isto é, enfiá-los nestas turmas, todos juntos, vão passando e, estatisticamente os resultados serão melhores: menor insucesso escolar, menos NEE, menor abandono escolar, mais alunos terminam a escolaridade obrigatória. Fantástico! Nem sei porque andei eu a estudar tanta pedagogia, tantos métodos e técnicas, tanta teoria sobre a Inclusão. Inclusão, e é essa a bandeira que justifica toda esta reestruturação...

Isto é simplesmente revoltante. O que faria? Eu considero pertinente que se estructure um ensino do Saber Fazer, ou seja, que os alunos com menores capacidades e que não queiram prosseguir estudos ou fazer uma via mais profissionalizante e prática o possam fazer, tendo assim, oportunidades verdadeiras de ir ao encontro das suas capacidades e de se desenvolverem no máximo potencial e vocação que detêm. Mas nunca logo num 5º ou 6º ano. Não com os critérios de elegibilidades aqui propostos, vagos e que não indiciam per si a incapacidade da criança. Não com os professores regulares deixados sozinhos a desempenhar as suas funções e as especialidades que não detêm nem estão preparados. Não no sentido de os passar para que consigam ter um 9º ano que no fundo não representa o que deveria. Não no sentido de exclusão. Sim, no sentido de Inclusão, sempre que possível.



2. Dislexia

4.1. Introdução

Todos os dias nos levantamos, olhamos para os nossos armários e, lemos os rótulos dos nossos produtos de beleza e higiene, fazemos o pequeno-almoço e, sem nada para fazer lemos o que vem escrito nas caixas do chocolate em pó ou dos cereais... Saímos então para a rua, lemos os slogans das lojas, os sinais de promoções, os menus, o jornal ou a revista, as legendas do telejornal, de um filme ou outra coisa qualquer... fazemos tudo isto de uma forma tão automática que quase sentimos que ler e escrever fazem tanto parte de nós como respirar, ver ou ouvir! Mas não é. Mal nos recordamos, mas tivemos que decorar todo o abecedário, todas as combinações de letras possíveis, as regras, os verbos... tivemos que aprender a ler. Por tudo isto, é compreensível que, ao depararmo-nos com uma criança, adolescente ou adulto que não consegue ler ou que não o faz bem, sintamos estranheza e desconfiança. Muitas pessoas duvidam que exista realmente um problema por detrás disto: *“A dislexia é um rótulo que arranjaram para as crianças ricas que não aprendem a ler ou então para a incompetência do sistema de ensino, é menos vergonhoso.”* Isto demonstra muito da ignorância que, em geral, o senso comum detém sobre a leitura, sobre aprender a ler e sobre as dificuldades de aprendizagem.

Nós, que nos embrenhamos mais no estudo da aprendizagem da leitura e das dificuldades de aprendizagem da mesma, ganhamos uma visão completamente diferente sobre esta. É fantástico o nosso cérebro. Extremamente complexo, mas ao mesmo tempo, uma fonte riquíssima para exploração. O ser Humano já alcançou inúmeras descobertas sobre o nosso meio e os outros animais, muitas mais do que

alcançou sobre si mesmo, sobre o seu cérebro. Aqueles que o investigam encontram muitas vezes problemas, contradições, variadas hipóteses, mas mesmo assim, caminhamos cada vez mais no sentido de melhor nos compreendermos e aos outros, que por algum motivo, são diferentes. É isto que me fascina, é tudo isto que me impulsiona nesta área e, neste momento, foi isto que me fez optar por este tema.

Hoje, ouvimos falar muito em Dislexia. Muitas vezes até de forma demasiado banal. A maioria da bibliografia existente permite entender algumas coisas, mas não nos permite ter um entendimento verdadeiramente científico, nem uma intervenção verdadeiramente especializada. Ao estudar esta temática dentro da psicolinguística, tudo isto ganhou uma nova dimensão. As potencialidades para um melhor entendimento, avaliação e reeducação são muitas e fascinantes.

Antes de se iniciar uma análise da Dislexia, segundo esta perspectiva, considero pertinente falarmos primeiramente do processo de aprendizagem da leitura.

A leitura e a escrita são uma invenção do Homem, que nasce da necessidade de fazer registos que perdurem no tempo, bem como de transmitir informação e conhecimento por gerações. É um processo evolutivo, que deu origem a três tipos de escrita: logografia, silábica e alfabética. A nossa escrita é a alfabética, que procura fazer correspondência entre os sons dos fonemas com o de caracteres gráficos, embora usemos também alguma escrita logográfica. Por exemplo: “No século XX” (usamos letras romanas XX, para representar aquilo que alfabeticamente seria *vinte*, sendo que cada X equivale a *dez*), “gastei 300€” (usamos o símbolo € para representar a palavra *euros*) e muitos outros exemplos. (Castro & Gomes, 2000)

Para se aprender a ler são indispensáveis duas aquisições: reconhecimento dos sinais gráficos e o conhecimento prévio de como os sinais gráficos se organizam no papel.

É de certa forma usual distinguir o processo de leitura (processo específico que permite a descodificação dos sinais gráficos em imagens mentais) da sua função (compreender o código escrito), isto é, os dois não estão dependentes, embora, necessitem um do outro. Podemos ler sem entender e entender sem ler. Isto é especialmente importante no estudo destes processos pois permite estudar individualmente cada um deles.

É precisamente com o estudo deste processo, de leitura, que aparecem vários modelos sobre o funcionamento mental e, mais recentemente, com o estudo de doentes afásicos e de perturbações de leitura, nascem vários modelos do processo de leitura (que procuram entender o funcionamento, a sequência, e quais as operações mentais envolvidas). (Castro & Gomes, 2000) Modelos esses, que apresentam diferenças e controvérsias (modelos ascendentes, descendentes e interactivos). Alguns autores defendem a existência de duas vias para a leitura (modelo de dupla via), outros apenas um processo único. Dos que defendem duas vias, uns consideram-nas independentes, outros interactivas e interligadas. (Lopes, Velasquez, Fernandes, & Bártolo, 2004)

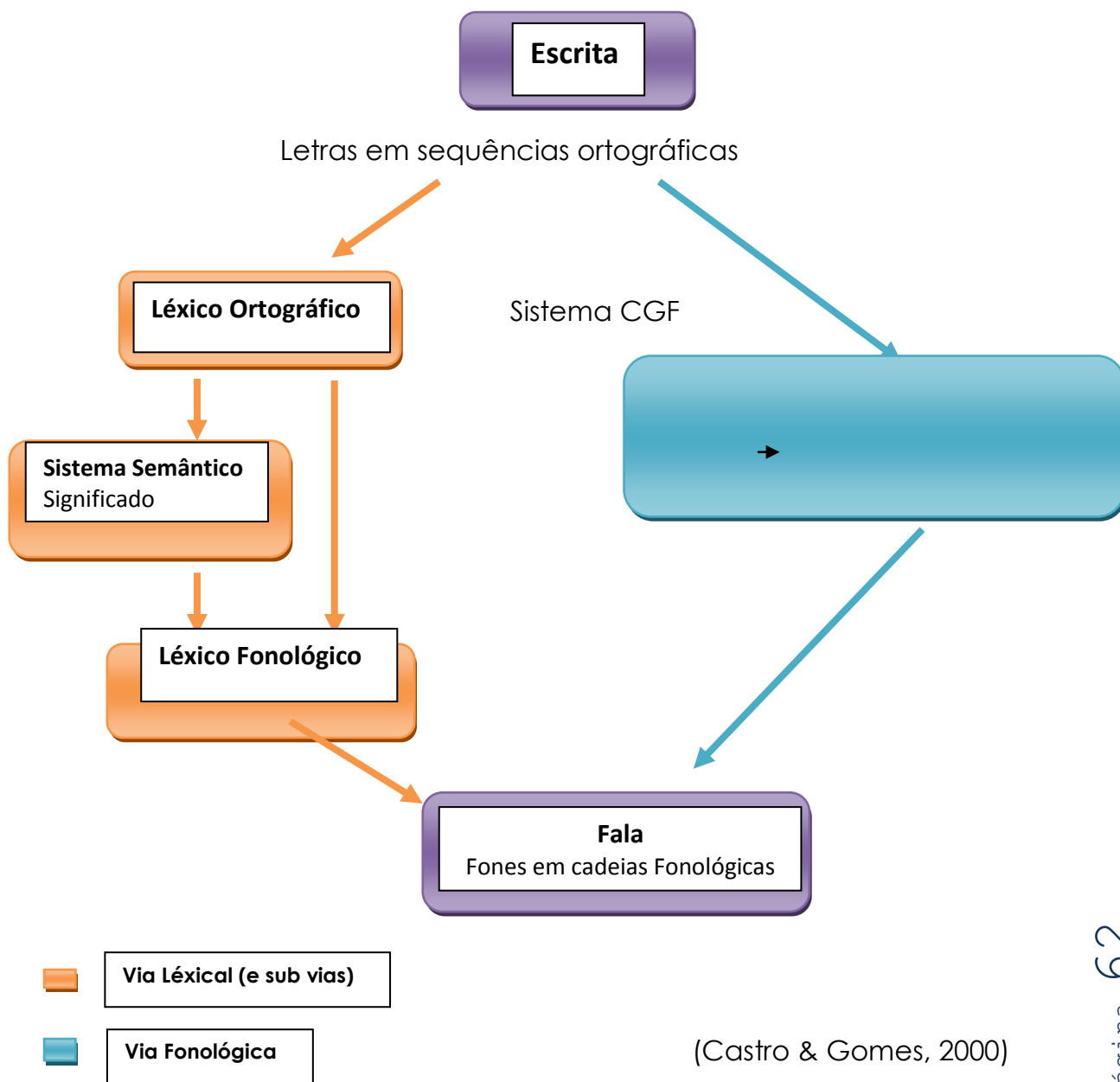
Aqui, como se remete para uma perspectiva psicolinguística, seguiremos o modelo de dupla via, que se enquadra dentro dos modelos interactivos. Este modelo pressupõe uma escrita de tipo alfabético e a interacção entre as duas vias. As duas vias que apresentam são: a via fonológica ou indirecta (no qual se convertem as letras em sons) e a via lexical ou directa (onde se reconhece a palavra

como um todo). A via fonológica é aquela que nos permite ler palavras novas ou mesmo que não existam (pseudopalavras). Por exemplo: *fitorinas* é uma palavra que inventei e não existe em Português, no entanto conseguimos lê-la. E, lemo-la porque desmembramos a palavra em fonemas e nos seus respectivos sons, embora não consigamos aceder ao seu significado, pois não existe. Isto pode ocorrer com palavras que não conhecemos, ao depararmo-nos com uma palavra que nunca vimos, o que fazemos é exactamente este processo de conversão grafema – fonema (ou CGF), percorrendo a via fonológica. (Castro & Gomes, 2000) Esta via é a que predomina nos primeiros anos de leitura (uma vez que a aprendizagem da leitura depende da consolidação do sistema de CGF), dando depois (conforme se vai ganhando maior experiência), predominância à via lexical. (Festas, Martins, & Leitão, 2007) A via lexical, é aquela que utilizamos tanto para decodificar símbolos e sinais e passá-los para palavras ou, mesmo, para decodificar aquelas que, já automatizámos como um todo, pela experiência de leitura que já adquirimos. Esta via recorre ao léxico mental, isto é, a uma espécie de armazém ou dicionário onde guardamos todo o conhecimento que temos sobre como se pronuncia determinada palavra, como se escreve e o que quer dizer. Arquivamos formas visuais, que associamos com certas palavras ou ideias (por exemplo, conselho e concelho escrevem-se de maneiras diferentes mas soam da mesma maneira e têm significados diferentes e, nós distinguimo-las. Bem como, ao vermos **WC**, automaticamente sabemos que significa casa de banho e ao vermos determinadas marcas também reconhecemos o seu significado e a forma oral de o traduzir) e que, depois, só temos de aceder ao seu significado (léxico semântico). (Castro & Gomes, 2000) Segundo algumas versões do modelo da dupla via, esta via (lexical) pode ainda subdividir-se em duas: uma que passa

pele léxico semântico (significado) antes de seguir para a produção oral e outra mais directa que não passa pelo léxico semântico. (Festas, Martins, & Leitão, 2007)

Modelo de Dupla Via para leitura em voz alta

(Versão simplificada)



4.2 O que é Dislexia?



Orton dyslexia Society (1994)

“A dislexia manifesta-se em dificuldades linguísticas variáveis e inclui, frequentemente, problemas na aprendizagem da escrita e da ortografia.”

O estudo das dificuldades de leitura e escrita, em geral, e da **dislexia**, em particular, tem suscitado, desde há muito tempo, o interesse de psicólogos, professores, educadores, pediatras e outros profissionais interessados na investigação dos factores implicados no sucesso e/ou insucesso educativo. A **dislexia** representa, no momento actual, um grave problema escolar, com incremento. Segundo pesquisas realizadas, 20%⁴ de todas as crianças sofrem de **dislexia** e, esta persiste apesar da boa escolaridade. É necessário que pais, professores e educadores estejam cientes de que um alto número de crianças sofre de **dislexia**. Caso contrário, eles confundirão **dislexia** com preguiça ou má disciplina. (Moura, acedido a 28 de Fevereiro de 2007).

Outro problema decorre de uma certa confusão (se é que assim lhe podemos chamar) entre dislexia, disgrafia e disortografia. Muitas vezes inclui-se no conceito de Dislexia os outros, talvez até porque a Dislexia se manifeste também em dificuldades da escrita e por isso mesmo alguns autores o façam. Mas, nada invalida a legitimidade científica com que se distinguem os distúrbios/problemáticas. Mais ainda se pensarmos nestas dentro duma perspectiva psicolinguística.

As competências da leitura e escrita são consideradas como objectivos fundamentais de qualquer sistema educativo, ao nível da escolaridade elementar, a

⁴ Das várias bibliografias consultadas não há um consenso quanto à percentagem de crianças/adolescentes disléxicos e as investigações feitas neste âmbito não estão datadas. Esta percentagem é baseada nos dados do portal da Dislexia. No entanto, as percentagens rondam entre os 15 e 20% de crianças com dislexia.

leitura e a escrita constituem aprendizagens de base e funcionam como uma mola propulsora para todas as restantes aprendizagens. Assim uma criança com dificuldade nesta área apresentará lacunas em todas as restantes matérias, o que provoca um desinteresse cada vez mais marcado por todas as aprendizagens escolares e uma diminuição da sua auto-estima (Moura, acedido a 28 de Fevereiro de 2007).

O sentido etimológico do termo “**dislexia**” tem origem grega: **dis** = desvio ou distúrbio e **lexia** = leitura, o que significa que *alguém* não lê correctamente e tem dificuldades em ler e interpretar mensagens.

A noção de **dislexia** não é unânime, pois enquanto para alguns autores ela inclui apenas as dificuldades específicas ou intrínsecas ao indivíduo que aprende, para outros é mais lata e estendem-se também às dificuldades globais ou extrínsecas (Rebelo, 1993, citado por Cruz, 1999). Deste modo, quando tentamos distinguir subgrupos, mais uma vez existe uma diversidade de critérios que podem ser adoptados, e assim alguns autores baseiam-se no momento de surgimento (Citoler, 1996, citado por Cruz 1999), outros na etiologia, gravidade, extensão e cronicidade dos problemas (Rebelo, 1993 citado por Cruz, 1999), ou no tipo de comportamentos alterados (Monedero, 1989, citado por Cruz, 1999).

De acordo com o momento de surgimento (aquele que nos interessa neste trabalho) temos as dislexias adquiridas (pessoas que tendo sido previamente leitoras competentes, perdem essa habilidade como consequência de uma lesão cerebral). (Ellis, 1984, cit. In Citoler, 1996, citado por Cruz, 1999)

“Ao contrário das dislexias adquiridas que se caracterizam por uma perda da habilidade para ler, as dislexias evolutivas ou desenvolvimentais manifestam-se por uma deficiência grave na aprendizagem da leitura, de tal modo que os indivíduos disléxicos têm dificuldade para aprender a ler, apesar de: não existir uma lesão cerebral (pelo menos conhecida); estarmos na presença de uma inteligência normal; e estarem excluídos outros problemas, tais como, alterações emocionais severas, contexto sociocultural desfavorecido, carência de oportunidades educativas adequadas

ou desenvolvimento insuficiente da linguagem oral” (Citoler, 1996, citado por Cruz, 1999, p.160).

O facto de se colocar em hipótese a possibilidade de existirem subtipos dentro da dislexia evolutiva tem gerado posições de contraste. Nomeadamente, no que diz respeito à adequação da aplicação dos modelos explicativos da **dislexia adquirida** às dislexias desenvolvimentais. Tendo sido argumentado que *“não se pode comparar a situação de alguém que adquiriu o sistema de leitura e depois o perdeu, com a de uma criança que nunca adquiriu esse sistema de leitura”* (Citoler, 1996, citado por Cruz, 1999, p.160).

Mas como refere Citoler (1996, citado por Cruz, 1999), a concepção actual é a de que dominar a leitura, em última análise, significa adquirir os dois procedimentos: léxico e subléxico. Logo é possível que a **dislexia evolutiva** seja o reflexo de uma dificuldade num desses dois procedimentos, o que leva a pelo menos dois tipos de problemas - dislexia fonológica e dislexia superficial.

Por outro lado, recentemente têm aparecido uma série de trabalhos que comprovam a existência de grupos de indivíduos dentro dos disléxicos, com diferentes comportamentos de leitura, o que supera metodologicamente as críticas que se faziam aos investigadores que, sem uma base firme, anteriormente propunham a existência de subtipos na dislexia desenvolvimental (Citoler, 1996, citado por Cruz, 1999).

4.3 Tipos de dislexia, segundo este modelo:

“Admite-se que os indivíduos com dislexia desenvolvimental não formam uma população homogénea e que o seu fracasso reside na impossibilidade de desenvolverem um dos mecanismos componentes do sistema de leitura de palavras (via léxica e via subléxica), ou, nos casos mais graves, em ambos os mecanismos ou procedimentos do sistema de leitura” (Citoler, 1996, citado por Cruz, 1999, p.161).

Dislexia Mista ou profunda

“(...) É pois um tipo misto de dislexia, onde não é possível usar nem a via lexical nem a via fonológica (...)” (Castro & Gomes, 2000)

“Ambos os procedimentos de leitura estão alterados”

“Dificuldade na aquisição de ambos os procedimentos por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos” Citolier (1996) cit. In Cruz (1999)

Define-se, então, por uma dificuldade na aquisição do procedimento subléxico e do procedimento léxico. Ou seja, um disléxico deste tipo apresenta comprometimentos dos outros dois tipos (fonológico e superficial), não tendo necessariamente que apresentar todas as problemáticas dos dois tipos, mas um perfil que enquadre problemas dos dois. A causa (s) ainda é motivo de controvérsia e encontra-se menos documentada na literatura que as outras duas tipologias.

Relativamente à prevalência a literatura refere que, *“15 a 25% dos casos de dificuldades de leitura seriam característicos da dislexia profunda, aparecendo assim, acima (em prevalência) à dislexia superficial e abaixo da dislexia fonológica”*. (Castro & Gomes, 2000)

Duas das principais características da Dislexia Mista ou Profunda são: a dificuldade grave na leitura de pseudopalavras e demasiados erros semânticos (substituir a palavra alvo por outra da mesma família semântica) e com paralexias. Mas pode apresentar outras dificuldades, tais como: dificuldade em aceder o significado das palavras, erros visuais e derivados, dificuldade na leitura das palavras abstractas, verbos e palavras função. (Castro & Gomes, 2000) (Cruz, Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos, 1999)

Apesar destas especificidades apresentadas e, uma vez que, a informação específica (relativa a esta tipologia) é limitada ou remete, simploriamente, para uma mistura das outras duas tipologias torna-se inevitável e fundamental, para um melhor

entendimento desta dislexia, ter em conta os outros dois tipos: dislexia fonológica e dislexia superficial.

Dislexia Fonológica:

Então, na dislexia fonológica é a via fonológica está danificada, o que não permite ao disléxico aceder ao sistema de conversão grafema – fonema (CGF). Assim, irá ler utilizando a via lexical ou directa. Procura palavras frequentes, conhecidas, semelhantes (visual, semântica ou morfológicamente). O tipo de erros mais frequentes são: os Morfológicos caracterizados pela alteração morfológica da palavra, por junção ou remoção de afixo (e.g. “andava” ao invés de “andar”), os Visuais caracterizados por uma leitura errada que, contém pelo menos metade das letras da palavra alvo (e.g. “forme” em vez de “firme”), os visuo-semânticos (além de serem parecidas existe também uma relação semântica entre a palavra lida e a alvo) e erros de Lexicalização caracterizados por, na leitura de pseudopalavras (principalmente quando são semelhantes com palavras conhecidas) trocar esta pela palavra semelhante, que existe (e.g. “praia” em vez de “braia”). (Castro & Gomes, 2000)

Dislexia Superficial

Já na dislexia superficial a via que apresenta comprometimento é a lexical ou directa. Portanto, nestes casos, a leitura é feita através da via fonológica. O reconhecimento das palavras é feito através do som, não reconhecendo a palavra como um todo. Têm por isso dificuldades em ler palavras irregulares e excepcionais. Usam estratégias de tentativa erro, acedendo ao significado quando acertam a pronúncia. Conseguem ler, portanto, pseudopalavras mas, confundem palavras homófonas (e.g., “coser” e “cozer”), principalmente se descontextualizadas e irregulares. Os tipos de erros mais comuns nesta dislexia são: os de Regularização (lê usando regras de conversão grafema fonema mais comuns, produzindo pseudopalavras), de Omissão, de adição ou de substituição. (Castro & Gomes, 2000)

Avaliação

Uma vez que, através deste modelo podemos saber quais os processos implicados na leitura, então, poderemos avaliar as características específicas do indivíduo. No caso da dislexia profunda, teremos que incidir nas especificidades tanto da via lexical como da via fonológica e, em especial, nas características específicas da tipologia. Ou seja, verificar se a leitura é mediada pelo significado, com grande presença de erros do tipo semântico e com paralexias, se existem diferenças significativas entre a leitura de palavras e a leitura de pseudopalavras, se existem diferenças significativas entre palavras irregulares e palavras regulares e /ou utilizar uma lista de palavras homófonas que o sujeito terá que ler e definir. (Cruz, Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos, 1999) (Castro & Gomes, 2000)

Poderemos recorrer a provas (já estabelecidas ou criadas/adaptadas por nós) metalinguísticas, metafonológicas, metassintáticas.

Para a especificidade da língua portuguesa (língua que, embora se situando num nível intermédio, detém características mais transparentes do que opaca) não existem muitas baterias de testes tão específicas ao ponto de avaliar individualmente os processos implicados na leitura, segundo o modelo de dupla via, para a língua portuguesa. Ainda assim, importa referir a bateria de testes PAL-PORT e a PAL-PA.

A bateria de testes PAL-PORT (Bateria de Avaliação Psicolinguística das Afasias e de outras Perturbações da Linguagem para a População Portuguesa) foi adaptada da PAL (*Psycholinguistic Assessment of Language*), da lavra de Caplan e Bub. (Festas, Martins, & Leitão, 2007). Possui um agregado de quatro testes para a avaliação dos processos implicados na compreensão da palavra escrita e uma prova que permite avaliar qual ou quais as vias comprometidas ou intactas. Pode avaliar, então, comprometimentos ao nível do acesso ao léxico fonológico ou ao léxico ortográfico e pode ainda avaliar comprometimentos na via lexical e/ou na via fonológica. Torna-se, assim, um instrumento valioso para a avaliação, quanto mais para a caracterização e planificação de uma intervenção individualizada, tendo em vista, um melhor sucesso reeducativo. (Festas, Martins, & Leitão, 2007)

Intervenção

Uma vez que, através deste modelo podemos saber quais os processos afectados em específico, então, temos as ferramentas necessárias para criar uma intervenção específica para o sujeito e suas necessidades intervindo apenas onde este apresenta comprometimentos.

É importante ter em conta que, muitas vezes (se não na maioria) estas crianças têm problemas de auto – estima e motivação. Portanto devemos diversificar as actividades a desenvolver procurando ir ao encontro dos gostos da criança e não incidindo somente nos seus pontos fracos como também naquilo que ela consegue fazer.

Também temos que considerar as características gerais e transversais aos disléxicos e intervir nelas (e.g., problemas lateralização) e ter em conta outras problemáticas que possam estar associadas (e.g., DDA/H, Disgrafia).

A intervenção, neste modelo, dependendo da avaliação do sujeito, poderá ser planificada no sentido de criar actividades que estimulem o processamento fonológico, a ligação grafema-fonema, o processamento lexical (incrementar o desenvolvimento da leitura da palavra como um todo), aumentar o número de palavras conhecidas e/ou familiar, automatização da leitura, desenvolvimento das ligações mentais entre conceitos e palavras, fomentar a compreensão, etc.

Como em qualquer outra intervenção, quanto mais cedo se identificar o problema e, quanto mais cedo se iniciar uma intervenção, maiores são as probabilidades de êxito.

Exemplos de actividades que podem ser desenvolvidas:

Direita e Esquerda:
Objectivo – treinar a diferenciação esquerda/direita e desenvolver coordenação motora
Actividade – Executar acções numa determinada sequência, exemplo: “vais saltar só um pé como eu vou dizer: primeiro o direito, depois o esquerdo”

O som das Letras...
Objectivo – Estimular a aprendizagem da relação grafema – fonema.
Actividade – Seleccionam-se 3 consoantes diferentes na forma e som (e.g., “m”, “t” e “s”). Escrevem-se em minúsculas num cartão.
Mostra-se à criança e pronuncia-se o som da letra (não o nome).
Depois, pede-se que pronuncie ela mesma e que encontre palavras que comecem com esse som.

Família do Som...
Objectivo – Estimular a atenção a segmentos de fala.
Actividades – Tem de dizer todas as palavras que partilhem um determinado som inicial, definido previamente.

(Castro & Gomes, 2000)

Tanto esta perspectiva (psicolinguística) como o modelo dupla via são percursos científicos, potenciados pela bateria de testes PAL-PORT, que qualquer especialista nesta área deveria percorrer, no sentido de melhor potenciar a aprendizagem de uma criança com problemas desta natureza. Fornecem ferramentas essenciais tanto para um melhor entendimento deste problema, como para a avaliação e intervenção especializadas e individualizadas.

Penso que, este modelo produziu em mim, uma riqueza profunda ao melhorar o meu conhecimento nesta temática e ao despertar motivação e satisfação ao ler a bibliografia. Tal, justifica-se

pelo facto de ser muito mais aliciante poder ter uma noção mais real de como se processam as coisas e, assim, poder ter uma perspectiva de intervenção mais eficaz.

Considero pertinente que esta perspectiva e, o modelo subscrito pelos mesmos, sejam mais divulgados e acessíveis, bem como, seria uma mais valia construir-se recursos e materiais educativos que permitissem uma avaliação e intervenção. A Educação Especial tem muito a ganhar com tudo isto.



5. Desordem por Défice de Atenção Com/sem Hiperactividade

3. Desordem por Défice de Atenção Com/sem Hiperactividade

“A Desordem por Défice de Atenção ou DDA é uma perturbação genética do foro neurobiológico que se torna evidente na primeira infância e que normalmente continua a manifestar-se ao longo da vida da pessoa que dela padece.” (Sosin & Sosin, 2006)

Existe uma incalculável terminologia pela qual, consoante cada autor, se denomina esta problemática. Por exemplo, Disfunção Cerebral Mínima, Síndrome da Criança Hiperactiva, Síndrome da Ausência de Controlo Moral ou ainda Reacção Hipercinética da Infância.

Embora, a personalidade de cada um aja como um factor diferenciador, a DDA caracteriza-se essencialmente pela dificuldade de manter a atenção e a concentração. Assim, tem como traços distintivos a falta de atenção, impulsividade e/ou a actividade excessiva. O que causa maiores problemas tanto ao aluno como aos professores é a falta de atenção. (Sosin & Sosin, 2006)

Por outro lado, estudos e o trabalho com estes indivíduos demonstram que estes geralmente demonstram grande capacidade de inovação, originalidade, intuição, sinceridade, criatividade e compreensão. Demonstrando jeito para as artes e capacidade comunicativa. São também, normalmente directos e incisivos, podendo por vezes parecer bruscos e insensíveis. Têm problemas de sociabilização com os pares e normalmente dão-se melhor com pessoas mais velhas.

Significa dificuldade em se manter concentrado em determinada tarefa por muito tempo. Por vezes denota-se que a criança está fisicamente sentada na sala de aulas mas a sua mente está a viajar para muito longe da sala. A falta de atenção é uma resposta automática ao tédio. Ou seja, estas crianças precisam de técnicas específicas que a atraiam para as tarefas e as mantenham interessadas na aprendizagem. A falta de atenção está fora do controlo consciente da criança com DDA. Outra questão é a

afectividade, estas pessoas precisam mais do que qualquer outra de se sentir ligados às pessoas, necessitam de as respeitar e de gostar delas. É possível lembrarmos de bastantes pessoas com algumas destas características, mas na definição de uma DDA é importante que a maioria destas se manifeste e não algumas, bem como, essa manifestação deve ser pertinente. Ou seja, uma pessoa com DDA tem a maioria destas características e, estas surgem no indivíduo de forma muito mais vincada. A maioria das pessoas com DDA tem inteligência normal ou acima da média.

É preciso salientar que, cada indivíduo é um ser único e deve ser visto como tal. Assim, a maioria dos casos apresenta estas características e peculiaridades mas, tem a sua própria identidade e vivência que o tornam ainda mais específico dentro de uma DDA.

Principais Características:

- Distrai-se facilmente;
- Esquece-se com frequência;
- Está sempre a perder coisas;
- Parece estar sempre muito atarefado;
- Está sempre a adiar (protelação);
- É desleixado;
- Tem dificuldade em executar uma tarefa do princípio ao fim;
- Tem muitos projectos inacabados;
- Detesta papelada;
- Tem dificuldade em manter-se sentado;
- Tem dificuldade em concentrar-se durante comunicações ou reuniões.
- Agir sem pensar,

- Saltar de uma actividade para a outra,
- Desafiar ou dissuadir, interrompendo conversas,
- Ter dificuldades em esperar pela sua vez,
- Expressar sentimentos ou ideias sem pensar – pode ser considerado brutalidade, falta de tacto ou insensibilidade,
- Tomar decisões, incluindo decisões importantes, sem pensar ou prever as consequências,
- Repetir comportamentos problemáticos – sem aprender com experiências anteriores,
- Alinhar em novas experiências sem ler primeiro as instruções nem verificar as indicações. (Sosin & Sosin, 2006)

Imaginemos o cérebro como uma sala de realização da Tv. Nessa sala chegam inúmeras imagens, todas elas ricas. A criança (o dono do cérebro) tem que seleccionar (ainda que inconscientemente) em poucos segundos aquelas que têm de ser transmitidas de forma coerente organizada e interessante... Ora no cérebro de uma criança com DDA, o que acontece é que ela não consegue escolher... todas as imagens são igualmente persuasivas... Por exemplo, na sala de aulas a criança encontra o professor a falar, o passarinho a cantar lá fora, os cartazes na parede, as crianças que falam mesmo ao lado, o barulho no corredor, o relógio na parede, os ruídos do estômago, a lembrança da discussão de manhã em casa, a o passeio no próximo sábado... (Sosin & Sosin, 2006)

Na realidade estas crianças não têm consciência do seu comportamento traquina ou desobediente. Muitas vezes ficam chocadas quando lhes dizem que estão a fazer algo errado. É obvio que a impulsividade, ou seja, a incapacidade para respeitar códigos sociais e para entender, compreender e controlar o efeito das suas acções nos outros pode levar o jovem com DDA a confrontos sociais e a problemas disciplinares, bem como, a problemas de auto – estima para toda a vida. (Sosin & Sosin, 2006)

Em termos de prevalência é 6 a 10 vezes superior nos rapazes do que nas raparigas. Uma das razões apontadas para esta diferença são os condicionamentos sociais, uma rapariga sofre uma educação social com maior pressão para um comportamento mais contido, sendo que o “mau comportamento” é visto como normal nos rapazes e nas raparigas é mal visto.

Uma criança com DDA detém problemas dentro de três níveis: falta de atenção, impulsividade e hiperactividade. Estes três níveis, os problemas, característicos de cada um deles e a variabilidade de conjugações da expressão do problema permitem que, se possam distinguir três subtipos de DDA, mas analisemos primeiro os três níveis (Sosin & Sosin, 2006):

Falta de atenção – É a dificuldade em se manter concentrado na mesma tarefa durante muito tempo e, é o que mais incomoda aos professores. Mesmo o aluno estando na aula fisicamente e calmamente, parece não estar. O aluno viaja nos seus pensamentos, como resposta automática ao tédio. São também, dificuldades no processamento auditivo, isto é, comprometimentos no modo como o cérebro processa as informações auditivas que recebe. Normalmente têm uma audição apurada, mas a sua atenção desvia-se automaticamente para o som ambiente mais alto. Isto está fora do controlo consciente do aluno.

Impulsividade – A criança não consegue parar antes para pensar nos seus actos ou nas consequências destes, segue os impulsos. Caracteriza-se por: agir sem pensar, saltar de uma actividade para outra, desafiar ou dissuadir interrompendo conversas, ter dificuldades em esperar pela sua vez, expressar sentimentos ou ideias sem pensar, tomar decisões, incluindo decisões importantes, sem prever ou pensar nas consequências, agir com ousadia, sem medo ou em busca de emoções fortes - adoptando comportamentos perigosos sem reconhecer necessidade de cautela, repetir comportamentos problemáticos (sem aprender com experiencias anteriores), alinhar em novas experiencias sem ler primeiro as instruções nem verificar as indicações. Apesar de a reacção imediata é considerar que aquela criança é mau

comportada, desafiadora e que não nos respeita esta, na verdade, não tem consciência de que tem um mau comportamento ou que faz algo mal.... Quando confrontada não entende... Normalmente os efeitos visíveis dos seus actos impulsivos para o meio que a rodeia são: perturbar a aula, falar sem ser a sua vez, dizer comentários e respostas precipitadamente, desviando uma discussão do percurso pretendido, desatar aos empurrões numa fila, quando contrariada pode ficar irritada, termina em primeiro mas com tudo mal feito.

Hiperactividade - manifesta-se visivelmente por sinais como: mexer permanentemente os pés, as mãos, objectos, etc. levantar-se em situações em que se espera que esteja sentada; corre e salta excessivamente em situações inapropriadas; apresenta dificuldade em se envolver numa actividade de forma tranquila, mesmo em actividades de ócio; fala em excesso; responde antes de a pergunta ser completada; apresenta dificuldade em esperar pela sua vez; anda ou actua como se estivesse “ligado a um motor”. (Sosin & Sosin, 2006)

Diagnóstico/Avaliação

Segundo Associação de Psiquiatria Americana, em termos de diagnóstico e avaliação, estas crianças necessitam demonstrar persistência de pelo menos 6 sintomas de desatenção e/ou 6 sintomas de impulsivo-hiperactividade para serem elegíveis nesta problemática. Estes sintomas têm de ser significativos e afectar qualquer um dos domínios (atestados por uma equipa multidisciplinar) e tem de se manifestar persistindo pelo menos seis meses. Depois do processo de avaliação, caso se comprove o distúrbio, a criança deve enquadrar-se num dos três subtipos (Lino, 2005):

- **Misto** - pelo menos 6 sintomas em cada um dos grupos (grande maioria das crianças apresenta esta tipologia);
- **Predominantemente desatento** - Pelo menos 6 sintomas no primeiro grupo e menos no segundo;

- **Predominantemente hiperactivo-impulsivo** - Pelo menos 6 sintomas no segundo grupo e menos no primeiro.

Vejamos os critérios ou sintomas:

Desatenção

- a) Frequentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em actividades escolares, trabalho ou outras;
- b) Com frequência tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou actividades lúdicas;
- c) Com frequência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra;
- d) Com frequência não segue instruções e não termina seus trabalhos de casa, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções);
- e) Com frequência tem dificuldades para organizar tarefas e actividades;
- f) Com frequência evita, antipatiza ou recusa envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou trabalhos de casa);
- g) Com frequência perde coisas necessárias para tarefas ou actividades (ex.: brinquedos, lapís, livros ou outros materiais);
- h) É facilmente distraído por estímulos alheios á tarefa;
- i) Com frequência apresenta esquecimento em actividades diárias.

Hiperactividade:

- a) Frequentemente agita as mãos ou os pés e remexe-se constantemente na cadeira;
- b) Frequentemente abandona a sua cadeira em sala de aula ou outras situação nas quais se espera que permaneça sentado;

- c) Frequentemente corre demasiado, mesmo nas situações mais inapropriadas (nos adultos é manifestado pela inquietação);
- d) Frequentemente tem dificuldade para brincar ou envolver-se silenciosamente em actividades de lazer;
- e) Está frequentemente super agitada, como se estivesse a “mil à hora”;
- f) Frequentemente fala incansavelmente;

Impulsividade:

- a) Frequentemente dá respostas precipitadas antes das perguntas terem sido completadas;
- b) Com frequência tem dificuldade para esperar pela sua vez;
- c) Frequentemente interrompe ou mete-se em assuntos de outros (ex.: intromete-se em conversas ou brincadeiras).

Fora esta forma de sinalização, é importante, depois proceder-se a uma avaliação estruturada. Assim, as principais formas de avaliação de DDA são os testes psicológicos, por exemplo:

Provas a Nível Intelectual:

- WISC (Wechler Intelligence Scale for Children);
- WAIS (Weschler Adult Intelligence Scale);
- Binet – Terman;
- Matrizes Progressivas de Raven;
- Desenho da Figura Humana;

Provas a Nível Perceptivo-Psicomotor:

- Bender-Gestalt;

- Cópias de Figuras Geométricas;

Provas Projectivas:

- C.A.T. (Child Apperception Test)
- T.A.T (Thematic Apperception Test)

(Lino, 2005)

Além destes testes, existem outras formas suplementares de diagnóstico, tais como: exames neurofisiológicos (electroencefalograma EEG e os imagiológicos). Embora, (como iremos ver no ponto de análise seguinte) não exista uma forte correlação entre lesão cerebral específica e DDA. (Lino, 2005)

Etiologia:

Ainda existe alguma indefinição quanto a etiologia desta problemática, apontam-se vários factores e, também como não se conseguem detetar nenhuns danos cerebrais (como acontece noutros casos) ainda mais difícil se torna. (Lino, 2005) Apresentam-se a seguir, alguns factores que se consideram de alguma forma relacionados ou concorrentes com esta problemática:

Biológicos – segundo Lino (2005) autores como Velasquez(1997) defendem que por detrás de uma DDA existem factores biológicos como: pré-natais (uso de álcool e drogas durante a gravidez, complicações intra-uterinas) e peri-natais (traumatismos crânio-encefálicos e anoxia). Estes factores interferem no desenvolvimento global da criança. Outros, segundo o mesmo autor, estabelecem uma relação biológica entre a capacidade de prestar atenção e o nível de actividade cerebral, isto porque, se detetaram áreas do cérebro menos activas do quem em pessoas sem este problema. Hoje, segundo Lino (2005) defende-se que esta problemática resulta de um défice no funcionamento do sistema neurobiológico cerebral, isto é, uma maior quantidade de neurotransmissores são encontrados no interior dos sistemas cerebrais, que são

responsáveis pela: atenção, impulsividade e actividade física e mental. Então ,a corrente actual dentro dos que seguem numa etiologia do foro biológico, atribuem a causa a uma disfunção neuroquímica, essencialmente devido à norodrenalina e a dopamina.

Genéticos – Muitos estudos defendem que a DDA é hereditário pois, se os pais possuissem esta problemática isso seria um factor de risco, ou seja, havia maior probabilidade de os filhos virem a sofrer do mesmo problema. Então, afirmam que a DDA tem carácter hereditário mas, sem que se pudesse determinar a probabilidade de ocorrência. E, os estudos com gémeos monozigóticos, apresentavam uma correlação de 50% e não de 100%, o que, significa que o genético tem influencia na DDA mas não com exclusividade.

Familiares – Outro factor que se levanta é a possibilidade da origem do problemas estar na familia, ou seja, seja desencadeado por esta. Segundo os resultados do estudo de Salgueiro (1996 cit in Lino 1995) as famílias das crianças com DDA são sobprotectoras, deprimidas, ansiosas, intrusivas e manipuladoras. Depois, a comunicação entre pais e filhos contém muito “Double - Bind”⁵ , o que permite á criança, segundo estes autores, acumular níveis de ansiedade suficientes para desorganizar o psiquico da criança e desencadear comportamentos inadequados quando confrontada com estímulos que lhe podem ser problemáticos.



Intervenção

Que conselhos dar aos Pais:

- Sempre que der instruções ao seu filho faça-o de forma clara e simples e mantenha o contacto visual,

⁵ Quando se comunica algo, a alguém ou a um grupo de pessoas, de uma forma contraditória. Pode ocorrer por linguagem contraditória ou, porque o que se diz não é condizente com o que se expressa não verbalmente.

- Perceber se as ordens foram entendidas e repeti-las as vezes que forem necessárias,
- Dê uma só instrução de cada vez,
- Quando a criança for fazer uma tarefa, procure eliminar os estímulos externos (visuais ou auditivos) que a possam distrair,
- Tente criar rotinas o mais organizado e estável possível. Rotinas simples e objectivas e tente mantê-las independentemente das circunstâncias,
- Ensine e estimule a criança a estruturar o seu dia-a-dia,
- A DDA com ou sem hiperactividade, é crónica portanto as regras e as rotinas deverão manter-se ao longo do tempo,
- Se tiver que aplicar um castigo, fale com a criança de forma calma, objectiva e sem discutir,
- Não utilize o castigo físico, esta punição gera um efeito bola-de-neve, agrava a situação e favorece a baixa auto-estima,
- Lembre-se de que a criança não tem estes comportamentos tipo porque quer,
- Verifique, sem lhe retirar autonomia, se fez os trabalhos de casa todos e se colocou tudo o que necessita na mochila para o dia seguinte,
- Use incentivos, para recompensar as conclusões das tarefas,

Como Lidar com DDA na sala de aula?

· Supervisão e atenção a alguns sinais particulares para saber quando ele se está a distrair, de forma a tentar atraí-lo de novo para a tarefa.

· Integração de pequenas pausas para uma actividade física durante o estudo, para que descarregue as energias que acumula e possa depois retomar o trabalho com mais concentração e atenção.

· Colocá-lo num local onde esteja menos sujeito a distrações: ruídos do exterior, as vistas, etc.

- Verificar e insistir com compreensão e carinho se o aluno entendeu as perguntas e se respondeu adequadamente às mesmas ou aos conteúdos a estudar.
- Procurar mostrar e ensinar o aluno a ver as consequências boas e más a longo e a curto prazo.
- Procurar incentivar as coisas positivas do aluno, a sua criatividade, etc.
- Verifique com ele, todos os dias os calendários de exercícios. Reveja e compare as conclusões/resoluções dos exercícios com o aluno.
- Divida as tarefas maiores em várias etapas, introduzindo pausas e/ou recompensas.
- Utilize os incentivos positivos para recompensar a conclusão das tarefas. Os incentivos visuais (por exemplo calendário com estrelas por cada tarefa concluída) podem ser extremamente úteis.
- Diga-lhe o que deve fazer ao invés do que não deve.
- Valorize os elogios ao invés das críticas.
- Estabeleça regras simples, claras e coerentes e afixe as regras.

Estratégias de Apoio Educativo:

- Tornar o aluno activo e importante, melhorando a sua auto-estima e ocupando-o nos tempos “mortos”: Dar-lhe tarefas de monitor, ex: monitor dos artigos de papelaria, monitor do quadro, monitor de presenças, monitor das bolas em educação física, etc.
- Aprendizagem cooperativa, desenvolvendo numa primeira fase competências de trabalho em grupo e relacionamento inter-grupo, com actividades de desenvolvimento pessoal e social e de inter-relacionamento.
- Promover o auto-controle e a disciplina pessoal.

- Ajudar o aluno na resolução de problemas por ele mesmo, permitindo-lhe identificar o problema, procurar soluções e escolher a que lhes parece mais adequada fazendo com que este pense nas consequências das suas escolhas, bem como aumentar a tolerância à frustração.

- Melhorar e/ou desenvolver as suas competências sociais, proporcionando-lhe ferramentas para que possa melhor incrementar os seus relacionamentos sociais.

- Reorganizar, em conjunto com o aluno, as suas actividades diárias, os seus objectivos, os seus horários, tarefas e lazer, de forma prática, sistemática, coerente e fixa procurando o estabelecimento de rotinas que lhe permitam uma melhor autonomia e a resolução de alguns problemas que apresenta.

- Apoio parental.

- Formação e sensibilização dos professores.



6 Maus Tratos – Abuso Sexual

6.1 Definição

6.2 Prevalência

6.3 . Consequências e
factores de risco e de

Protecção

6.4. Como intervir pedagogicamente



Nos últimos anos, a sociedade portuguesa tem vindo a ser confrontada com um conjunto de casos de maus-tratos a crianças que têm chocado o país. Na maioria das vezes, temos conhecimento desta dura realidade, profundamente difundida e enraizada na cultura portuguesa, através dos meios de comunicação. Neste sentido, torna-se necessário evidenciar que, de entre os países desenvolvidos, Portugal é considerado uma das sociedades mais maltratantes, na medida em que, através das informações geracionais, os filhos repercutem os modelos observados em casa, ou seja os maus-tratos observados em contexto familiar que, na generalidade, não são dados a conhecer – é silencioso. Sendo que, segundo Moreira (2007), os tipos de maus tratos mais enraizados neste país e os mais ignorados/desvalorizados são os de negligência e psicológicos.

Por fim, é de salientar que a existência e, respectiva continuidade de maus-tratos, chocam uma sociedade, que negligencia os maus-tratos a todos os cidadãos, fundamentalmente a crianças.

6.1 Definição

O conceito de maus-tratos encaminha-nos para a forma desajustada de tratar os sujeitos, na medida em que todos os sujeitos têm o direito a ser bem tratados e de lhes ser proporcionado uma boa qualidade de vida e bem-estar.

Segundo Moreira (2007) o conceito de “abuso” reporta-se aos comportamentos/tratos que os adultos mantêm com as crianças, sendo que são comportamentos inadequados, desajustados e abusivos, relativamente aos direitos consagrados à criança, ou seja, o uso do poder/autoridade por parte dos adultos.

A **noção de “Abuso”** corresponde “[...] a actos/comportamentos prejudiciais a outrem que determinado indivíduo comete em relação com o outro, de modo como o primeiro indivíduo faz uso dos seus direitos e poderes, resultando no desrespeito pelos direitos do outro indivíduo” (Moreira, P, 2007).

Os maus-tratos podem reportar-se a diversas situações, manifestando-se de distintas formas. Portanto, somos confrontados com vários tipos de maus-tratos:

1. Negligência;
2. Abuso Sexual;
3. Abuso Físico;
4. Abuso Psicológico;

Aqui importa salientar e desvelar, fundamentalmente, o Abuso Sexual. Neste sentido, podemos dizer que estamos perante um Abuso Sexual quando se verificam os seguintes aspectos: quando se utiliza a força/poder, intencionalmente, para agir sexualmente sobre outra pessoa, desrespeitando os seus direitos e vontades, isto é, quando se pratica “abuso sexual” (desrespeito pelo desenvolvimento sexual do outro). Portanto, no que concerne à criança, verifica-se o abuso sexual quando o adulto força o acto sexual, retirando prazer sexual da criança ou permitindo que outrem retire, bem como, quando não respeita do seu desenvolvimento sexual é ainda considerado abuso sexual quando este é cometido por alguém menor de 18 anos, desde que, seja significativamente mais velho do que a outra criança (cinco ou mais anos) ou se encontre numa situação de poder sobre ela. Ainda que, a criança dê consentimento, considera-se que esta não tem condições para entender/saber as consequências que poderão daí advir. O mais grave, deste mau trato supracitado, é que acarreta consequências irreversíveis e negativas na criança, tais como: trauma, medo, sentimento de impotência, baixa auto-estima, etc., que se irão reflectir no seu

desenvolvimento e em distintas etapas da sua vida, bem como, potenciar o desenvolvimento de um futuro “agressor”.

Segundo o Código Penal Português é considerado Abusador Sexual:

1. “Quem praticar acto sexual de relevo com ou em menor de 14 anos, ou o levar a praticá-lo consigo ou com outra pessoa (...);
2. Actuar sobre menor de 14 anos, por meio de conversa obscena ou de escrito, espectáculo ou objecto pornográfico;
3. Utilizar menor de 14 em fotografia, filme ou gravação pornográfica (...)” (2007, 172º artigo).

Por outro lado, são evidenciados diversos subtipos (Christian, 1999, cit. In Moreira 2007) de abusos sexuais, sendo contemplados os seguintes: pedofilia (preferência sexual patológica por crianças), incesto (actividades sexuais com membros da mesma família), violação (quando se verifica a penetração sexual), molestaç o (tocar ou acariciar as partes sexuais da criança), pornografia infantil (filmes ou fotografias que mostram crianças em actividades sexuais), Sadismo sexual (obter prazer com o sofrimento alheio) e prostituio infantil (obrigar a criança a vender o seu corpo para obter dinheiro ou outras gratificaoes).

O quadro seguinte apresenta dois tipos distintos de abuso sexual – quando ocorre contacto e quando não ocorre contacto.

Abuso Sexual de Contacto (Coster e Cicchetti, cit. In Lowenthal, 2001 cit in Moreira, 2007)	Abuso Sexual em que não há contacto (Lowenthal, 2001 cit in Moreira, 2007)
- Contacto genital - Car�cias	- Coagir a criança a ver filmes pornográficos, ou fotografias, ou actividades sexuais; - Coagir a criança a posar para filmes e/ou

- Penetração	fotografias;
- Sexo oral ou anal	- Fazer comentários sugestivos de conteúdos sexuais;
- Introdução de objectos	- Obrigar a criança a observar reacções sexuais;
	- Mostrar órgãos genitais à criança;

(Moreira, P., 2007:23)

Uma vez que se trata de um conceito delicado e complexo importa referir que muitas vezes é difícil analisar onde acabam as manifestações de carinho e as carícias e começa o abuso sexual, embora *a priori* essa distinção possa parecer clara, não o é. E, portanto importa sinalizar alguns pontos essenciais que servem de facilitadores dessa distinção:

- A intenção do abusador,
- O desequilíbrio de poderes e o uso do poder e autoridade sobre a criança,
- Mesmo que, a criança provoque, o adulto, porque é adulto, tem que ser responsável e não responder a essas provocações.

6.2 Prevalência

Segundo Moreira (2007) 12% das raparigas nos países de língua inglesa sofreram algum tipo de abuso sexual, 70% das mulheres que deram entrada nas urgências de instituições psiquiátricas o fizeram devido a abusos sexuais, 20% da população feminina e, entre 5 a 10% da população masculina (dos EUA) já sofreu algum tipo de abuso sexual, no mesmo país entre crianças do sexo feminino que sofreram maus tratos 11% eram do tipo sexual e, dos EUA, Canadá, Norte da Europa,

Costa Rica, Republica Dominicana, Espanha e Grécia 7 a 36% das raparigas e 3 a 29% dos rapazes já foram vítimas de abuso sexual entre a população normal.

A escolha da criança/vítima não é ao acaso, ao contrário do que se possa pensar, o abusador selecciona especificamente as crianças de acordo com um conjunto de características relacionadas essencialmente com factores de acessibilidade e fragilidade. No entanto, existem agressores que têm preferência por certas características físicas, tal como no relacionamento entre adultos normal, as pessoas sentem-se atraídas por um determinado conjunto de factores e características específicas. (Moreira, 2007)

Depois da selecção da criança/vítima, o abusador estuda a melhor forma de abordar a criança e procura estabelecer uma relação de confiança com esta cada vez maior. Tenta subtilmente dessensibilizar a criança para a actividade sexual através da passagem progressiva de actividades e toques não sexuais para toques sexuais. Estrategicamente começa por tocar acidentalmente na criança, etc. até obter o que pretende. Vai usando a sua autoridade e superioridade para desculpar os seus actos e procurando torná-los normais. Posteriormente o abusador começa a cortar as relações sociais da criança, isolando-a e detendo-a só para si, o que permite afastar possíveis protectores e possíveis desabafos da criança. Tenta sempre justificar os seus actos dizendo por exemplo: “só vou olhar”, “prometo que não toco” ou “estou a ensinar-te sobre sexo”, ou então, simplesmente procura convencer a criança de que, o que se passou não foi sexual. A chave para o sucesso do abusador é o segredo, só assim ele consegue manter o abuso e, conseqüentemente o seu prazer. De tal forma o abusador é convincente e luta por isso que a maioria das vítimas não conta imediatamente ou demora anos para o fazer. Com outras é necessário estar atento às sintomatologias para que se consiga perceber o que se passa com elas e, mesmo assim, muitas não admitem o abuso. Os abusadores conseguem esse segredo através de subornos (prendas, doces, etc.), ameaças (a pessoas que elas amem muito ou a elas mesmas) e agressões físicas. O abusador pode também recorrer á culpabilização da criança, referindo-lhe diversas vezes que a culpa é dela, que ela merece, etc. pode ainda,

convencê-la de que se ela contar a alguém ninguém acreditará nela. Como muitas vezes o abusador é uma pessoa significativa para a criança esta também pode não ser capaz de “trair” o abusador, perdendo o lado bom do relacionamento (prezadas, atenção, recompensas, etc.) e, pode não compreender o que é certo ou errado, sendo que, é ele que lhe deveria ensinar isso, Moreira (2007).

6.3. Consequências e factores de risco e de Protecção

A criança, na generalidade, sofre em silêncio, uma vez que, ou é coagida a fazê-lo pelo agressor ou porque tem medo das represálias decorrentes da divulgação da situação ou tem medo que não acreditem na sua versão dos factos, isto é “[...] é o silêncio que permite a continuação” (Moreira, 2007). Este silêncio é intencional, ou seja, o agressor utiliza estratégias de aproximação e manipulação subtis, que lhe permitem aproximar e controlar a criança, numa primeira fase por empatia e amizade e depois do abuso, por medo e represálias.

Há que referir que, na maioria dos casos, o agressor é alguém muito próximo à criança ou até mesmo uma figura significativa na sua vida e, portanto, após o abuso se verificar é entendível a dificuldade que a criança sente em expressar os sentimentos nutridos pelo agressor (Moreira 2007).

Tal como foi descrito anteriormente, este tipo de maus-tratos acarretam graves consequências de desenvolvimento às crianças, a curto, médio e longo prazo. Neste contexto, torna-se necessário um melhor entendimento no que respeita aos efeitos no seu percurso escolar, que passo a citar: Isolamento social, conflitos sociais familiares e com os pares, brincadeiras de cariz sexual, preocupações e conhecimentos sexuais precoces, ansiedade, fobias, medos, culpabilização, comportamentos agressivos,

dificuldades de aprendizagem e de concentração, bem como, a quebra no rendimento escolar. Portanto, podemos concluir que os maus-tratos se repercutem de forma negativa no percurso e desempenho escolar da criança, produzindo efeitos neurológicos, psicológicos, sociais, no desenvolvimento motor e da comunicação e linguagem (*e.g.*, conversas limitadas, deficitária estimulação verbal e de oportunidades, linguagem verbal inadequada, etc.), na aprendizagem (*e.g.*, médias mais baixas em medidas cognitivas comparativamente com as outras crianças, desempenho escolar baixo, défices motivacionais e comportamentais, baixa auto-estima e adaptação a contextos, comportamentos agressivos, etc.). Moreira (2007)

Factores de Risco e de Protecção

Factores de risco da criança:

- Muita necessidade de atenção e afectividade;
- Confiança exagerada;
- Baixa auto-estima; guarda segredos;
- Isolamento;
- Emocionalmente negligenciada
- Passiva; Pouco assertiva;
- Ensinada para ser obediente;
- Humor deprimido;
- Poucas capacidades de tomada de decisão e resolução de problemas.

Moreira (2007)

Factores de Protecção da criança:

- Assertividade;
- Elevada auto-estima;
- Sentimento de competência;

- Ter pessoas de suporte;
- Boas competências de resolução de problemas e tomada de decisão.

Moreira (2007)

Factores de Risco da família da Criança:

- Negligência emocional da criança;
- Abuso conjugal;
- Vida familiar infeliz;
- Conflito parental/conjugal;
- Expectativas exageradas acerca da responsabilidade da criança;
- Supervisão negligente;
- Discordância conjugal;
- Família caracterizada por secretismo e pouca comunicação;
- Inexistência de privacidade; superlotação da casa;
- Pouca intimidade na díade familiar;
- Comportamentos de autodefesa não modelados pelos pais;
- Casa isolada;
- Presença de um pai substituto ou ausente;
- História de abuso de um dos pais;
- Doença (física ou mental) ou incapacidade da mãe.

Moreira (2007)

Efeitos a Curto Prazo:

Tipos	Idades		
	Pré-Escolar	Escolar	Adolescência
	Regressão/imaturidade, Isolamento social,	Regressão/imaturidade, Isolamento social,	Isolamento social Comportamento

<p>Comportamental</p>	<p>Comportamento sexualizado, Preocupações sexuais, Conhecimento sexual Precoce, Comportamento sedutor, Comportamentos masturbatórios excessivos, Brincadeiras com conteúdos sexuais, Linguagem sexual, Exposição dos órgãos genitais, Conflitos com os outros, Hiperactividade, Dificuldades de separação, Comportamentos de abuso sexual sobre os colegas,</p>	<p>Comportamento sexualizado, Preocupações sexuais, Conhecimento sexual Precoce, Comportamento sedutor, Comportamentos masturbatórios excessivos, Brincadeiras com conteúdos sexuais, Linguagem sexual, Exposição dos órgãos genitais, Conflitos com os outros, Hiperactividade, Delinquência, Roubo, Relações sociais difíceis, Comportamentos de abuso sexual dos colegas,</p>	<p>sexualizado, Preocupações sexuais, Conhecimento sexual Precoce, Comportamento sedutor, Promiscuidade, Prostituição, Linguagem sexualizada, Comportamentos de abuso sexual dos colegas, Delinquência, Fuga de casa, Casamento precoce, Abuso de substâncias, Comportamento de vadiagem, Abandono escolar, Roubo, Relações pobres,</p>
------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tipos	Idades		
	Pré-Escolar	Escolar	Adolescência
Emocional	<p>Ansiedade, Extrema dependência, Pesadelos, Medos, Depressão, Culpa, Hostilidade/agressividade, Birras,</p>	<p>Ansiedade, Fobias, Pesadelos, Medos, Obsessões, Tiques, Hostilidade/agressividade, Conflitos familiares e com os pares, Depressão, Culpa, Ideação suicida, Baixa auto – estima,</p>	<p>Ansiedade, Fobias, Pesadelos, Obsessões, Hostilidade/agressividade, Depressão, Culpa, Ideação suicida, Baixa auto – estima.</p>

Cognitivo	Dificuldades de Aprendizagem,	Dificuldades de Aprendizagem,	Dificuldades de Aprendizagem,
	Dificuldades de concentração,	Dificuldades de concentração, Quebra do rendimento escolar,	Dificuldades de concentração, Quebra do rendimento escolar,

Tipos	Idades		
	Pré-Escolar	Escolar	Adolescência

Físico	Lesões,	Dores de estômago,	Dores de estômago,
	Sangrar pelos genitais,	Dores de cabeça,	Dores de cabeça,
	Dores genitais,	Dores genitais,	Dores genitais,
	Comichão genital,	Prurido/comichão genital,	Prurido/comichão genital,
	Odores genitais,	Odores genitais,	Odores genitais,
	Dificuldades em andar,	Dificuldades em andar,	Dificuldades em andar,
	Dificuldades em sentar,	Dificuldades em sentar-se,	Dificuldades em andar,
	Perturbações do sono,	Perturbações no sono,	Dificuldades em sentar-se,
	Perturbações na alimentação,	Perturbações na alimentação,	Perturbações no sono,
	Eneurese,	Eneurese,	Perturbações na alimentação,
	Encoprose,	Encoprose,	Gravidez,
	Dores de estômago,		
Dores de cabeça,			

Moreira (2007)



Efeitos a Longo Prazo

Tipos de efeito	Problemas	Sintomas específicos	
Emocionais	Depressão	<ul style="list-style-type: none"> - Humor deprimido - Ideação suicida - Culpa 	<ul style="list-style-type: none"> - Baixa auto estima - Auto imagem pobre
	Ansiedade	<ul style="list-style-type: none"> - Ataques de Ansiedade - Medos - Fobias - Sintomas somáticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Enxaquecas - Problemas de estômago - Dores - Problemas de Pele
Interpessoais		<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em confiar nos outros - Ajustamento social pobre - Isolamento social - Sentimentos de isolamento, alienação, insegurança 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades em estabelecer/manter relações interpessoais, - Dificuldades em ser mãe/pai, - Revitimização sexual, - Vitimização física,
	Revivência	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamentos intrusivos, 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesadelos - Flashbacks

Sintomatologia do stress pós traumático	Evitamento/ Embotamento	- Dissociação. - Amnésia para os comportamentos de abuso	- Desrealização
	Sintomas Associados	- Embotamento afectivo, - Experiências fora do corpo,	- Dificuldades de concentração,
Ajustamento Sexual		- Perturbações no desejo Sexual - Perturbações na excitação sexual, - Incapacidade de sentir orgasmo, - Aversão/Fobia sexual,	- Ansiedade sexual, - Culpa, - Promiscuidade, - Prostituição, - Insatisfação nas relações sexuais,
Perturbações dos Comportamentos	Perturbações de alimentação	- Ingestão compulsiva de alimentos,	- Purgação, - Comer em demasia,
	Cont.	Abuso de Substâncias	- Alcoolismo, - Drogas ilícitas,
	Automutilação	- Cortar partes do corpo, Bater com a cabeça contra a parede,	Agredir o corpo com objectos,

Moreira (2007)

As escolas, e os professores em específico, devido ao papel activo no desenvolvimento e educação da criança que assume hoje, devem ter consciência do facto de ser um instrumento privilegiado na detecção, prevenção e acompanhamento de casos de maus tratos.

Depois de identificado um caso de maus tratos, a escola/professor deve fazer a denúncia (isto significa pedir a indagação de uma possível situação de maus tratos) à Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco. Sendo que, a legislação Portuguesa refere que qualquer pessoa que tenha conhecimento ou suspeita de abuso ou negligência tem a obrigação de os denunciar. A denúncia pode ser anónima. Uma vez que esta problemática é muito mais complexa, implica uma formação e apoios especializados que conheçam bem a problemática para que se possa verdadeiramente estar atento e, consciente das consequências graves do problema em todas as suas formas.

6.4. Como intervir pedagogicamente

- Estabelecer um contexto seguro e previsível,
- Satisfazer as necessidades da criança/ser responsivo,
- Procurar ser estável emocionalmente, atento, afectivo, elogiá-las sempre que possível,
- Procurar estratégias de desenvolvimento do auto - regulação, locus de controlo interno, as competências sociais, da identificação, diferenciação, expressão e gestão de emoções, da valorização e experienciação de emoções agradáveis, da resolução de problemas e tomada de decisão e da auto-estima e da auto-eficácia.



7. Bullying e Vitimização

7 Bullying e Vitimização

O Bullying é um assunto com cada vez mais actual. Não existe uma palavra exacta que traduza, literalmente, o seu sentido do original na língua inglesa. Mas, não é por isso que este deixa de ser também grave e de grande relevo no nosso país. É algo que afecta tanto o indivíduo que o causa como os pais da vítima, professores e, acima de tudo, a própria vítima. Isto porque, pode acarretar (quando não sinalizado e quando não ocorre intervenção) consequências muito graves, a curto e a longo prazo, incluindo mesmo o suicídio. Apesar de tudo o que se tem falado, muitas pessoas, bem como, as próprias escolas continuam sem saber ao certo do que se trata nem como intervir e prevenir esta situação. Foi por isto que, escolhi este tema para o trabalho, no sentido de melhorar a nossa própria formação aprofundando conhecimentos que me serão mais do que úteis no mercado de trabalho futuro e, na minha própria vida como cidadã, como irmã, como futura mãe, etc.

A criança deve ter condições para se

Desenvolver física, mental, moral, espiritual

E socialmente, com liberdade e dignidade (...)

Num ambiente de afecto e segurança.

Direitos da Criança, 1º e 4º



7. Bullying e Vitimização

7.1. Definição

Frequentemente os termos violência, agressividade e bullying são usados concomitantemente. Mas, para (e no) o estudo destes conceitos verifica-se uma clara distinção entre eles. (Orpinas & Horne, 2005) Violência, segundo a World Health Organization (WHO; Krug, Mercy, Dahlberg, & Zwi, 2002 cit. In Orpinas & Horne, 2005) é *“o uso de intencional de força física ou poder, ameaçada ou realizada, contra si mesmo, outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulta ou há uma alta probabilidade de resultar em dano, morte, dano psicológico, malformação ou privação”*⁶. Já agressividade é definida como semelhante à violência mas cujos actos premeditados de danos físicos e psicológicos são menos extremos (exemplos: bater, puxar, isolar, chamar nomes, etc.). (Orpinas & Horne, 2005)

Relativamente ao Bullying, que é, em específico, o que interessa aqui analisar, pode ser definido como um subtipo de agressão (Orpinas & Horne, 2005) (que por sua vez já é um nível dentro da violência). Caracteriza-se e distingue-se do primeiro pelas suas características específicas: desequilíbrio de poder, actos intencionais e repetidos ao longo do tempo (ou seja, continuados). (Orpinas & Horne, 2005) Normalmente os rapazes que o praticam sobre outros têm tendência a fazê-lo sobre a forma física as raparigas sobre uma forma mais emocional e/ou social. Quase todas as pessoas já experienciaram algum tipo de agressão mas, o que acontece com as vítimas de bullying é viverem antecipadamente aterrorizadas, com o medo, a dor e a humilhação constantemente a assolarem as suas cabeças, esperando o próximo ataque. Sendo que, actos repetidos de agressão trazem consequências mais profundas do que actos isolados. (Barton, 2006)

⁶ Traduzido por mim do original da citação em Orpinas & Horne, 2005

7.2. Características

O bullying é intencional, e pode ser praticado sob a forma de agressão física, verbal, sexual, psicológica ou sob formas de agressão mais indirectas. Nas sociedades ocidentais tem-se manifestado também através das novas tecnologias (telemóvel e internet).

É, também, uma forma de agressão continuada, durante um longo período de tempo (os investigadores ainda não conseguiram determinar o período de tempo necessário para que tenha impacto sobre o bem estar da vítima, ou seja, ainda não determinaram o tempo necessário para se considerar bullying). (Barton, 2006)

Ocorre perante um desequilíbrio de poder (entre vítima e agressor ou entre a vítima e um grupo de agressores). Este desequilíbrio pode dar-se quer por uma diferença de altura, força, poder psicológico, inteligência, estatuto (entre os pares, grupo de pertença, etc.), crenças, entre outros factores que muitas vezes não são distinguíveis. Este poder reveste-se, a maior parte das vezes, sobre a forma de intimidação e ameaça que leve o outro (a vítima) a obedecer, fazer, agir ou comportar-se da forma que o agressor pretende e a passivamente aceitar a subjugação. Assim, prospera pelo silêncio da vítima e pela condescendência das testemunhas. Este poder tem como base um comportamento manipulativo que pode manifestar-se através de: controlo directo (não podes ser meu amigo se não...), rejeição (espalhar rumores ou mentiras), exclusão social (dos grupos de pares, brincadeiras, etc.)

Foi encontrado este tipo de agressão em crianças com 3 anos e de maneira mais encoberta em crianças mais velhas e adolescentes. Começasse a encontrar alguns textos que documentam este problema em adultos. (Barton, 2006)

As vítimas podem tornar-se agressores e estes podem tornar-se vítimas em vários graus, conforme as situações. Estando isto justificado pelo ciclo de violência, em que a vítima pode tornar-se agressor assim que surge oportunidade, como forma de descarregar emoções e/ou porque assimila o comportamento do agressor e as

situações como normais e regra de conduta. Por exemplo, um aluno que frequenta o 5º ano com 10/11 anos, pode sofrer bullying e ao chegar ao 6º ou 7º ano tornar-se o agressor para as crianças que entram no 5º ano e, outro exemplo, um aluno pode sofrer de bullying na escola e na equipa de futebol tornar-se o agressor.

Têm existido muitas investigações relativas a esta problemática, tanto por se verificar o seu crescimento, como por estar a atingir cada vez mais faixas etárias e mais novas. Os resultados apontam no sentido da sua disseminação por todas as classes sociais (não sendo por isso selectivo) e uma tendência para o aumento deste tipo de comportamento anti-social com o aumento da idade.

No estudo da ABRAPIA, 40,5% dos 5785 alunos participantes da 5ª à 8ª série (brasileiras) admitiram estar directamente envolvidos em actos agressivos na escola.

Os estudos apontam ainda que, a idade de maior incidência intencional situa-se na faixa dos 13 anos.

Assinala-se normalmente o início do desenvolvimento do estudo e intervenção nesta área com os trabalhos do Professor Dan Olweus, na Universidade de Bergen – Noruega (1978 a 1993) e com a Campanha Nacional Anti - Bullying nas escolas norueguesas (1993). Também foi mote de interesse publico sobre o assunto o facto de se ter associado o suicídio de 2 rapazes na década de 80 como consequência desta problemática.

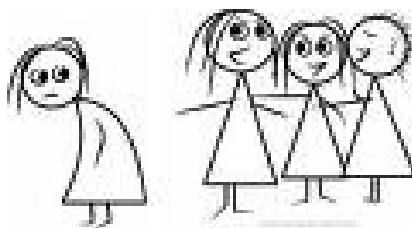
Os primeiros resultados sobre o estudo do Bullying apresentados por Olweus e por Roland indicavam que, um em cada sete estudantes estavam envolvidos num caso de Bullying.

Em 1993 Olweus publicou o livro “Bullying at school” apresentando e discutindo o problema, os resultados do seu estudo, projectos de intervenção e uma relação de sinais ou sintomas que poderiam ajudar a identificar possíveis agressores e vitimas. Isto deu origem a uma Campanha Nacional, com o apoio do governo Norueguês, que reduziu cerca de 50% dos casos de Bullying nas escolas. Obteve-se

também repercussões internacionais, que assim, desenvolveram também as suas próprias acções e investigações.

Manifestações de Bullying (segundo Barton, 2006)

Traduzido e adaptado



Físico: bater, puxar, esmurrar, apertar o pescoço, estragar coisas dos outros, cuspir, enfiar num caixote do lixo ou na sanita, atirar-lhe coisas, etc.

“Todos os dias durante duas semanas no início do ano escolar, o Ryan chegava a casa com hematomas nos braços e no pescoço. Ele dizia-me que jogava futebol à hora do almoço e que se tornava sempre um pouco duro. Pensei que tinha parado de jogar porque deixou de aparecer com hematomas, mas um dia vi-o despir o uniforme da escola e ele tinha hematomas terríveis nas pernas e cortes à volta dos tornozelos. Ele, finalmente, contou-me que os miúdos da escola estavam constantemente a pontapeá-lo e a bater-lhe na dispensa da escola. No outro dia eles decidiram atar-lhe os dois pés com fita adesiva grossa”

. Jannice, mãe do Ryan (9 anos)

Verbal: ameaçar, provocar, chamar nomes, depreciar as suas origens (raça, condições socioeconómicas, família, etc.), importunar, chantagear, gozar com alguma características específica, envergonhar, humilhar, etc.

“A minha filha Mary Jane tem que usar óculos com lentes grossas porque sofreu uma cirurgia recentemente. Ela nunca foi realmente popular, mas agora ela é ridicularizada, insultada e provocada todos os dias por causa da sua aparência. Vários alunos simplesmente não a deixam em paz”. Meredith, mãe da Mary Jane (6 anos)

Social: espalhar rumores, ostracizar ou quaisquer comportamentos de exclusão (excluir de jogos, brincadeiras, almoços, etc.), fazer com que os outros pareçam imbecis, burros, idiotas ou ridículos, destruir relacionamentos das vítimas de propósito, etc.

“A minha mulher e eu tínhamos passado por um processo de divórcio doloroso, e eu obtive a custódia das nossas três filhas. Nós mudamo-nos, ficamos a uma distância curta da nossa casa. A minha filha queixava-se de dores de barriga e não queria ir á escola. Eu pensava que ela apenas sentia saudades da mãe, mas ela finalmente contou-me que as suas colegas de turma a evitavam como se ela fosse alguma praga porque alguém começou o rumor de que a sua mãe era inadequada e que não conseguiu a custódia porque era uma drogada e prostituta.” Martin, pai da Karen (13 anos)

Sexual: fazer afirmações relativamente à sexualidade ou a questões sexuais, tocar inapropriadamente, ameaçar ou provocar que sejam no sentido de assédio sexual, etc.

“A minha filha, Lynette, agora recusa-se a usar algumas das suas roupas para a escola, as novas quer as favoritas. Ela finalmente confessou que foi ridicularizada na escola por as suas roupas revelarem demasiado. Um dia durante uma aula de ginástica, uma das outras raparigas tirou a sua blusa favorita (de lavagem a seco) e atirou-a para os chuveiros para encolher ainda mais. Elas disseram que estavam fartas que a minha filha roubasse toda a atenção dos rapazes.” Tina, mãe da Lynette (12 anos)

Cyber: Comportamentos de bullying expressados através das novas tecnologias, tais como, salas de chat da internet, walkie-talkies, telemóveis, Hi5 ou outros, etc. (exemplos: mandar emails maldosos, mensagens instantâneas, sms, criar websites para gozar com alguém ou com a sua aparência, roubar identidade cibernética para se fazer passar pela pessoa, etc.)

“O meu filho, Samuel, não vai mais às aulas de ed. Física, e ele está perigosamente perto de conseguir perder o ano. Ele finalmente confidenciou que um colega tirou uma fotografia dele enquanto tomava um duche, usando um telemóvel. O colega afixou a fotografia dele nu na parede da casa de banho. Peter, pai do Samuel (12 anos)

7.3 Perfil do agressor

A maioria dos estudos segundo Piedra et al (2006), referem que os agressores do sexo masculino são mais prevalentes do que as agressoras (numa proporção de três para uma). Depois, segundo os mesmos autores, costumam possuir uma constituição física forte, embora esta característica não seja uma constante. Num prisma de personalidade o perfil que sugere é o de um sujeito agressivo, geralmente violento com os que considera cobardes e fracos. São impulsivos, têm falta de empatia para com a vítima e não têm sentimentos de culpa. Consideram-se líderes e sinceros, possuem uma auto-estima elevada e considerável capacidade de afirmação. (Piedra, Lago, & Massa, 2006)

Segundo Olweus (cit. por Piedra, Lago, & Massa, 2006) o agressor pode dividir-se em dois tipos: *activo e social-indirecto*. Barton (2006) também refere que existem dois tipos de agressores mas, para esta, *o eficaz e o ineficaz*. Já Orpinas & Horne (2005) definem três tipos de agressores: *o agressivo, o seguidor(ou passivo) e o relacional*.

O agressivo: Este tipo utiliza agressão “às claras”, quer física quer verbal, bem como recorre à intimidação e às ameaças para alcançar os seus objectivos. Tanto podem ser pessoas extremamente populares como rejeitados pelos pares. Os seus comportamentos foram sendo reforçados quer por subornos quer por perceberem que com estes comportamentos conseguem o que desejam. Ou seja, por exemplo, tanto podem ser agressores porque conseguem o lanche dos colegas, ficar a brincar mais tempo onde querem ou obrigar os outros a fazerem o que querem, como também podem ser agressores porque não possuem competências sociais e são revoltados e, conseqüentemente, os colegas rejeitam-nos então, essa é a sua resposta. Podem sentir-se (os agressores) atacados e vítimas, justificando assim, para si, os seus actos. Muitos não têm acesso a amizades positivas nem a uma boa performance académica o que os leva a não possuir fontes positivas de auto-estima, levando-os a

ter comportamentos agressivos como inferiorizar os outros, etc. para se sentirem melhores consigo próprios. (Orpinas & Horne, 2005)

O seguidor ou passivo: é um tipo menos comum do que o agressivo. São caracterizados por normalmente não iniciarem o bullying mas, irão seguir o agressor agressivo se, o comportamento de bullying for recompensador. São pessoas ansiosas, inseguras e sedentas de atenção. São aqueles que se juntam aos agressores do tipo agressivo, de forma a melhorar a sua auto-estima. Podem ajudar, apoiando ou simplesmente rindo. (Orpinas & Horne, 2005)

O relacional: é o tipo de agressor que utiliza formas encobertas ou indirectas de agressão, tais como: isolar intencionalmente outro aluno, excluir colegas de um grupo, ameaçar acabar com a amizade ou espalhar rumores ou mentiras sobre outro. Eles atingem os outros prejudicando amizades e relacionamentos pessoais.

É o tipo de agressor que mais destrói a auto-estima da vítima. A escola é palco de variadas interações sociais e é importante, na idade escolar, criar amizades, desenvolver aceitação por parte dos pares, entre outros, é portanto importante que se tenha mais atenção a este tipo de agressores do que aos outros, até porque é aquele que mais passa despercebido. Segundo alguns estudos, nesta tipologia do agressor, a prevalência é superior para as raparigas, ou seja, um existe um maior número de raparigas do que rapazes a praticar este tipo de bullying.

O agressor deseja:

1. Obter força e poder;
2. Conquistar popularidade na escola;
3. Esconder o próprio medo, amedrontando aos demais;
4. Tornar outras pessoas infelizes, já que ele próprio é infeliz;
5. Vitimar outras pessoas por ter sido vítima de alguém no passado



Alguns factores considerados como potenciais impulsionadores da conduta agressiva:



Nasce da necessidade do agressor de impor a sua vontade e de submeter

O outro a essa mesma vontade, mantendo, assim, e impondo, uma relação de forte dependência sem ligação externa.

In Carla lima, abuso emocional, Ed. Familiar, 2006

1. A atitude ou tipologia de educação parental (directamente dos pais ou outros encarregados de educação). As atitude e comportamentos negativos e sem afecto para com os indivíduos incrementam o risco de este vir a manifestar uma atitude violenta com os demais (exemplo: educação parental autoritária, ou seja, baixa em disponibilidade e alta em exigência).

2. O grau de permissividade dos pais perante uma conduta agressiva do indivíduo ou a atitude oposta (excesso de castigo e punição). Deve-se orientar as crianças/jovens para os limites do que se considera uma atitude normal e correcta para com o outro e para a percepção do que é uma conduta agressiva e violenta. Se um indivíduo cresce numa tipologia educativa em que o pai berra, grita ou castiga cada vez que quer impor a sua ideia ou educação, esse indivíduo tende a deprender que, para conseguir o que quer e o que deseja, deve imitar aquilo que fazem com ele com os demais, ou seja ser agressivo, intolerante, etc.

3. Reprodução de comportamentos agressivos, de violência física e emocional, o ciclo. Se o indivíduo sofre em casa, ou em qualquer outra situação, algum destes tipos de violência, tendencialmente, tornar-se-á reprodutor desses, tornando a violência num ciclo “a violência gera violência”.

4. O nível de supervisão dos pais e encarregados/responsáveis pela educação do indivíduo. Quer no tempo lectivo, quer em casa, quer no tempo livre, os responsáveis deveria estar a par das actividades do indivíduo e do que ele faz.

5. Comportamento da sua rede de relações. O contacto com discussões dos pais, a mediação e utilização deste para servir de “arma” no meio dos problemas conjugais, a convivência com algum tipo de dependência de consumo de álcool ou drogas, etc.

6. O espaço que a televisão, os videojogos e o computador (telecomunicações) têm na vida das crianças/jovens. A forma como estes absorvem a informação que lhes é transmitida por estes meios quando não controlada pode gerar comportamentos agressivos e/ou violentos, bem como, afasta-o da realidade e dinâmicas que giram à sua volta afastando-o do contacto natural com os outros. Alguns dos danos mencionáveis que podem advir da exposição à violência de forma gratuita:

- Tornar-se imune ao horror e à violência.
- Aceitar gradualmente a violência como forma de resolver os problemas.
- Imitar a violência que visionou.



7.3. Perfil da Vítima

É o alvo do agressor, aquela que é sistematicamente agredida. Em geral aceita-se que em termos de sexo, a prevalência divide-se igualmente pelos dois sexos, embora, alguns autores refiram que existem mais rapazes agredidos por bullying do que raparigas. (Piedra, Lago, & Massa, 2006) Normalmente, caracteriza-se este tipo de vítimas como, pessoas com constituição física de aspecto frágil, por vezes até, acompanhada de algum tipo de incapacidade ou defeito. Em termos de perfil de personalidade apresentam-se como pessoas tendencialmente tímidas, retraídas, isoladas socialmente e dissimuladas, (Piedra, Lago, & Massa, 2006) bem como, choram facilmente e os pares não gostam deles. (Barton, 2006)

Pouca investigação tem sido feita no sentido de se caracterizar o tipo de pessoas mais susceptíveis de se tornarem vítimas de bullying. No entanto, segundo Barton (2006), algumas investigações apontam para que exista alguma semelhança entre os agressores e as vitimas, sendo que, ambos, seguem o mesmo método de resolver problemas: usam formas competitivas de resolver conflitos. Só que, as vítimas revolvem conflitos evitando-os ou fugindo e os agressores usam meios agressivos. Curiosamente existe uma correlação entre a vitimização e o envolvimento parental. As vítimas tendem a provir de famílias que se envolvem mais relacionalmente com os filhos. Mas, ainda não se consegue saber se as famílias se envolvem mais devido ao facto de os seus filhos sofrerem de bulling, ou se, o seu envolvimento indica a incapacidade para permitir que os filhos funcionem em independência.

Tal como os agressores, as vitimas também podem subdividir-se em vários tipos. Dois segundo Barton (2006) e em três segundo Orpinas & Horne (2005). Penso que, a subdivisão em três tipos é mais completa, portanto é essa subdivisão que será aqui explicada, até porque na subdivisão em dois, embora sejam atribuídos denominações diferentes, correspondem aos dois primeiros tipos da divisão em três. Assim, apresenta-se a vitima do tipo passiva, do tipo provocadora e do tipo relacional.

Passivo: Este é o tipo de pessoas, com o qual, mais se associa a probabilidade de serem vítimas bullying. Nos filmes sobre adolescentes e, mesmo no senso comum, o tipo de crianças que aparece como vítimas é este. Estas (vítimas), são escludas sem que tenha existido alguma provocação por parte delas, ou seja, as vitimas deste tipo não fazem nada que directamente as coloque na situação de alvo da agressão. Mas, poderão possuir algumas características especificas que as tornam alvos mais fáceis, tais como: não terem muitos amigos ou não terem os mesmos amigos por muito tempo, terem menores competências verbais para responder a provocações e insultos ou aparentarem ser ansiosas ou tímidas. São submissas e passivas. Às vezes, basta-lhes apenas serem diferentes. Como por exemplo: terem sotaque, gaguez, serem muito altos, magros ou gordos, usarem óculos muito graduados, vestirem-se de maneira diferente da maioria ou não possuirem as coisas que a maioria possui, etc.

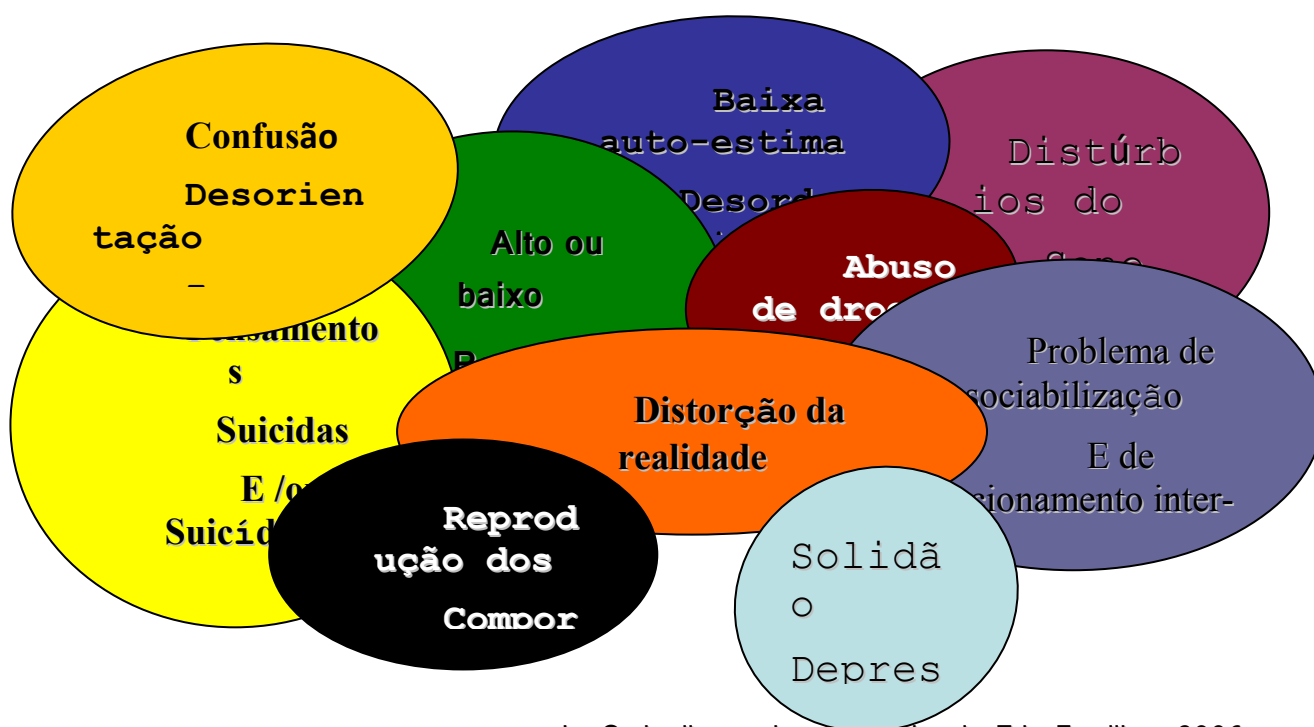
Provocador: Ao contrário do primeiro tipo de vítima, este sabe exactamente o que fazer para provocar a agressão por parte de um agressor (por exemplo: provocando, chateando ou irritando) mas, não detém poder em ganhar os conflitos com os outros. Normalmente repetem estes tipos de comportamento até que alguém se atire a eles e, aí, vitimizam-se. Comumente são agressores ineficazes. E, tal como o seu comportamento indica, estas crianças necessitam desenvolver competencias sociais e de interacção, sendo que, aparentam estar desejosas de atenção, simplesmente não sabem como ou pensam que esta será a melhor forma. Este tipo de vítima é o que mais necessita que se esteja atento, até porque é o que mais corre risco de suicídio.

Relacional: são o tipo de vitimas que sofre mais com o bullying do tipo relacional, encoberto e subtil. São assim, alvo de exclusão quer de amigos e almoços quer de brincadeiras e, são alvo de rumores. A investigação ainda não conseguiu esclarecer porque é que o agressor decide aplicar esta forma de bullying, ou seja, o que o motiva. Mas, algumas justificações vão sendo levantadas, tais como, o agressor ter inveja da vítima e querer excluí-lo por forma a deter toda a atenção para si ou o por

este desejar exibir o seu poder e/ ou retaliar, ou então, ganhar reconhecimento dos outros por controlar o que acontece à vítima. São pessoas que necessitam e tentam inserir-se num grupo persistentemente. A este tipo pode faltar desenvolver algumas competências específicas mas, também pode ser apanhado numa situação sobre a qual não consegue deter controle, como mudar de escola e ser novo ali, ser alvo de contentamento ou raiva de alguém poderoso do grupo.

7.5 Consequências

Para a vítima:



In Carla lima, abuso emocional, Ed. Familiar, 2006

- Sentimento de desprotecção e humilhação,
- Fobia à escola e a tudo que diz respeito a esta. Poderá levar a um decréscimo do rendimento escolar e mesmo ao abandono.

- Atitude de isolamento e fracos ajustamentos sociais e emocionais.
- Altíssimos estados de ansiedade,
- Quadros depressores facilitadores de quebras do rendimento escolar que aumentarão, por sua vez, a desmotivação,
- Aparecimento de neuroses e histerias,
- Imagens negativas de si mesmos,
- Culpabilização, ansiedade, tensão e medo,
- Dores de cabeça, dores de estômago e enurese.
- Reacções agressivas contra objectos, pessoas ou mesmo contra si mesmo, que podem resultar em tentativas e/ou suicídio,
- Dificuldade em fazer novos amigos da mesma idade, fraca qualidade de interacção com os colegas de turma e sentimento de solidão.
- Comprometimentos na resolução de problemas,
- Falta de interesse em actividades em grupo.

Para o Agressor:

- Continuar do mesmo comportamento na vida adulta (seio familiar ou local de trabalho)
- Desenvolvimento de actos de delinquência e/ou criminosos (uso de álcool, vandalismo, roubo, fumar, etc.). Comportamentos anti-sociais,
- Muitos acabam por se sentir sozinhos e rejeitados pelos demais sem experienciarem o sentimento de amizade verdadeira.
- Desajustamento escolar, abandono e insucesso.

- Tendem (pela vida fora) a recorrer a um maior número de instituições mentais, a terem mais delitos no cadastro e a possuir mais desordens de personalidade anti-sociais que os seus pares.
- Fraco ajustamento nas dimensões sócio-emocionais.

Para as Testemunhas:

- Não estão preparadas para denunciar e enfrentar a situação.
- Algumas ficam abaladas e aterrorizadas.
- Frustração pela incapacidade de agir
- Culpabilização.
- Pode ocorrer uma aprendizagem de comportamentos inadequados por assimilação/reprodução ou não reacção perante situações injustas.
- Tornam-se inseguras e temerosas de vir a ser a próxima vítima.
- Reforço das posturas individualistas e egoístas, no sentido de meio de afirmação social
- Perca de sensibilidade perante situações de violência, ou seja, normalização destas.



Estes factores de risco e de protecção do Bullying serão analisados segundo a perspectiva do modelo ecológico, ou seja, serão analisados factores pessoais, familiares, ambientais e outros, que influem no comportamento do indivíduo. Sendo que, embora analisados independentemente estes não deverão ser visto dessa forma, pois, segundo este modelo, eles interagem e relacionam-se entre si. (Orpinas & Horne, 2005)

Primeiro serão analisados factores de risco e de protecção intra-pessoais e depois os indivíduos que têm relacionamento próximo com o indivíduo: pares e família. Por fim, analisar-se-á o meio escolar e comunitário, incluindo factores culturais e os efeitos dos media. (Orpinas & Horne, 2005)

Factores de protecção e de risco intra-pessoais:

Estes factores estão organizados em quatro categorias, sendo estas as seguintes: factores de género, biológicos e comportamentais, de performance escolar e psicológicos. (Orpinas & Horne, 2005)

Factores de risco

A maioria das investigações aponta o facto de ser homem como factor de risco. Os rapazes, ao longo da História, sempre se envolveram muito mais em situações de agressão, violência ou bullying do que as raparigas. Tal como já foi referido anteriormente, as raparigas têm maior tendência a envolver-se em situações de agressão menos evidentes, tal como estragar os relacionamentos dos outros, etc. Todavia estas diferenças de género ainda estão a ser discutidas e investigadas. Os rapazes são tendencialmente os agressores e as vítimas, isto é, na maior parte das vezes, o agressor e a vítima são do sexo masculino. Mas nem todos os rapazes são agressivos, o que, não permite excluir o factor socialização nem tomar esta estatística como regra. (Orpinas & Horne, 2005)

As características biológicas e comportamentais da criança também aumentam o risco de violência. Assim, crianças que sofrem de desordem por déficit de atenção com ou sem hiperactividade têm dificuldades em sentar-se, pensar antes de agir, completar tarefas e planear coisas a longo prazo. Isto provoca mau estar nos outros até porque, as crianças com este problema podem ser bastante perturbadoras e inconvenientes. Necessitam de apoio específico quer da escola quer dos pais, o que não acontece na maioria dos casos, sendo que, até muitas vezes só muito tarde são sinalizados. Isto provoca mau estar relativamente á escola, pois não alcançam bom rendimento escolar nem bom relacionamento com pares e professores, bem como, podem provocar incompreensão por parte dos pais. Isto torna-se um factor de risco e, se a isto se juntar um grupo de pertença complicado existe uma maior probabilidade de problemas de violência e delinquência. Tal com as crianças com DDA/H as crianças com problemas motores, com dificuldades de aprendizagem, com complicações perinatais e comprometimentos mentais são mais susceptíveis a este risco. (Orpinas & Horne, 2005; Barton, 2006)

Assim, o insucesso escolar pode ser um factor de risco importante, isto porque um rendimento escolar pobre resulta num reforço comportamental menos eficaz. Até porque estas crianças recebem ciclicamente mais reforços e atenção negativos do que positivos por parte dos pares e dos professores. As crianças com fraco rendimento escolar podem enveredar mesmo pelo abandono da escola o que, leva a uma probabilidade maior de consumo de drogas, delinquência, crime, etc. (Orpinas & Horne, 2005; Barton, 2006)

A falta de competências sociais é apontada também como um factor de risco importante, sendo que muitos agressores apresentam comprometimentos nesse sentido. Quando não existem problemas nessa área existe uma maior probabilidade de um ajustamento social positivo e melhor capacidade de resolução de problemas. (Orpinas & Horne, 2005; Barton, 2006)

Factores de Protecção:

Inclui-se aqui o oposto de muitos factores de risco mas, também outros. Assim, um bom rendimento escolar actua como factor de protecção contra o desenvolvimento de comportamentos agressivos. Mas, o *empenho por aprender* surge como superior ao bom rendimento escolar, isto é, às notas. As crianças que estão motivadas para aprender, têm prazer em ler, em participar na escola, em fazer os trabalhos e, estabelecem uma relação positiva com a escola. Mas isto, não funciona apenas com factores intra-pessoais, é antes, uma sinergia criada em conjunto entre a escola, família e o sujeito. Os *valores positivos* são também pertinentes, e neles incluem-se: o preocupar-se com os outros, ser empático e entender os outros descentrando-se de si mesmo, prover igualdade e justiça social, impor-se por aquilo em que acredita, ser honesto e responsável, e praticar auto-controle em relação a drogas, álcool, etc. A competência social refere-se à capacidade positiva de resolver conflitos, tomar decisões, planear o futuro, fazer amigos, resistir à pressão negativa dos pares e estar à vontade com crianças de diferentes culturas, diferenças, religiões, etc., que permitem à criança desenvolver-se positivamente e longe da agressividade. (Orpinas & Horne, 2005; Barton, 2006)

Factores de protecção e de risco da família e pares:

A família sendo a fonte primária de suporte e aprendizagem da criança, desempenha um factor primordial quer de risco, quer de protecção.

Os **riscos** podem ser organizados em três grandes grupos: práticas parentais comuns, prevalência da violência no seio da família e o grau de negligência presente em casa. (Orpinas & Horne, 2005)

Uma educação do tipo predominantemente permissiva conduz a uma maior probabilidade de desenvolvimento de comportamentos agressivos, violentos e de delinquência. Os filhos desenvolvem o sentimento de que os pais não querem saber deles, sentem-se desamparados e tendem a juntar-se a outros grupos de crianças problemáticas que poderão incitar a comportamentos violentos, delinquentes e disruptivos. Isto não ocorre somente numa família com carências económicas (que

estejam os dois pais ou seja monoparental) que os (s) pais têm vários empregos e nenhum tempo para os filhos, ocorre também em famílias sem carências económicas e até em famílias com altos rendimentos, em que os pais não dão importância aos filhos. Alguns estudos referem que existe uma correlação entre o aumento da agressividade e o declínio da relação com os pais. Outros factores de risco do âmbito da violência no seio da família são apontados como muito importantes, tais como: abuso e violência para com a criança, violência conjugal, punição corporal e disciplina abusiva. As crianças ao assistirem a violência no seio da família aprendem que essa é a melhor maneira para conseguirmos o que queremos e para agir em relação aos outros. Assim sendo, existe uma maior probabilidade de imitarem e repetirem esses comportamentos na escola. E, finalmente, quanto menos carinhosos e tolerantes forem os seus pais, quanto mais for castigado em casa, quanto menos supervisão e atenciosidade tiver e quanto menos se identificar com os seus pais maior a probabilidade dessa criança desenvolver comportamentos anti-sociais. (Orpinas & Horne, 2005)

Quanto a **factor de protecção** a família pode proporcionar isso sendo pais que amem e que passem tempo e energia educando os seus filhos. É necessário que estejam presentes quando o filho necessita e atentos quando o filho não pede ajuda directamente ou explicitamente. Proactividade, mesmo com adolescentes é muito importante. A comunicação positiva é outro aspecto protector. Não devem esquecer que são modelos de comportamentos e atitudes dos seus filhos e que, portanto, devem dar bons exemplos. Finalmente é também importante que os pais se envolvam com a escola e com as actividades académicas dos seus filhos, quer supervisionando e incentivando os sucessos escolares, quer participando activamente nas actividades e regulação da escola e que envolvam os filhos nas decisões e na vida familiar. (Orpinas & Horne, 2005)

Factores de protecção e de risco da Escola:

Existem algumas similitudes entre os factores de risco e protecção das famílias e da escola. Sendo que, numa escola, é também importante o tipo de comunicação que se estabelece entre os alunos, os professores e a comunidades escolar, bem como o tipo de relação entre estes, o tipo de supervisão efectuada e como os adultos resolvem as situações de conflito. Isto porque, modelam da mesma maneira os comportamentos das crianças, até porque, a escola assume muito do tempo destas e portanto, quer queira ou não, também muita da responsabilidade de educar os seus alunos. (Orpinas & Horne, 2005; Barton, 2006)

Factores de risco:

Um dos factores de risco incluídos na escola, é a falta de competências do professor para gerir a sala de aula, pobres habilidades de ensino, expectativas baixas em relação ao sucesso e às capacidades dos alunos, e um sistema de disciplina deficiente.

Quanto à disciplina, muitas escolas optaram por um regime de tolerância zero quanto à violência, mas segundo Orpinas & Horne (2005) não está provado a eficácia deste método, ao invés levanta-se controvérsia. Eu concordo com isto, pois embora, possa transmitir aos alunos e aos pais a mensagem de que a violência não será ali tolerada, transmite ao mesmo tempo a ideia de que não existe abertura para a comunicação com os alunos e instala um clima de obrigação e não de entendimento. Ou seja, surge como uma resposta ao problema e não como um plano de prevenção. E, isto torna-se controverso no sentido de que, apenas aparenta resolver o problema, no imediato, mas não o elimina. Os alunos não aprendem porque não o devem fazer nem apreendem as competências que deveriam para fazer face ao problema. E, mais grave, aparentam agir contra a violência “visível” mas esquecer outros tipos de violência mais subtis e menos controláveis com este tipo de medidas, sendo que, assim, apenas interveem num tipo de bullying.

A supervisão apresenta-se como outro factor de risco escolar pois, os episódios de bullying (especialmente o físico) ocorrem em locais onde não existe supervisão

(casas de banho, corredores, etc.). Por fim, a agressividade e comportamentos de bullying por parte de adultos apresenta-se como outro factor de risco, porque modelam/influenciam o comportamento dos alunos. Salas de aulas onde os professores ignoram o bullying, respondem caprichosamente ou injustamente, gritam com os alunos, desconfiam do que os alunos dizem, mostram favoritismo ou não gostar de certos alunos, provoca um mau ambiente na turma. O que, origina conflitos, desinteresse pela escola e desrespeito pelo professor.

Factores de protecção:

Muitas escolas diminuíram os problemas de violência ou mesmo eliminaram-nos. Da experiencia dessas escolas é possível nomear cinco áreas estratégicas de promoção:

1. Desenvolvimento de relações positivas com os alunos,
2. Trabalhar por forma a conseguir metodos e técnicas apelativos de ensino,
3. Desenvolvimento de estratégias de intervenção para ajudar os alunos que necessitam de ajuda académica extra e actividades pós-escolares,
4. Adopção de politicas definitivas contra o bullying, tais como: regras e reforços dos comportamentos positivos, politicas contra professores que gritam e ridicularizam alunos, etc.
5. Desenvolvimento de programas de artes, especificamente música e dança. Combinação das apresentações dos trabalhos com reuniões de pais.

Outros factores de protecção podem ser adicionados como: desenvolvimnto de conexão com a escola, estabelecimento de limites claros e consistentes, indicação de competências para a vida, meio envolvente e preocupado, expectativas altas e oportunidades de participação significativa.

Factores de risco e de protecção da comunidade, cultura e media:

Factores de Risco:

Viver numa localidade com níveis altos de agressividade e violência proporciona oportunidades de modelagem de comportamentos inadequados, bem como, de se juntar a grupos de jovens delinquentes.

A média e a internet propiciam, também, o desenvolvimento de comportamentos anti-sociais. Ao serem expostos a doses elevadas de violência e agressividade através dos programas (ou sites) que assistem, as crianças podem modelar o seu comportamento, aceitando, sublimemente que a agressividade e a violência podem ser aceites em inúmeras situações. Exemplo, se os seus heróis conseguem os seus objectivos ou o seu sucesso através de actos agressivos e violentos eles também o podem conseguir. Pode também ocorrer um processo de insensibilização para com os comportamentos agressivos ou violentos, sendo que, perdem a noção da ficção e não sentem emocionalmente afectados/chocados com a violência ou agressão. A internet possibilita um acesso ilimitado e mais vasto a uma série de conteúdos que potenciam comportamentos agressivos. Sem supervisão e colocando o computador num local isolado e longe dos olhares facilita ainda mais que a criança se perca nos meandros da informação que lhe é facilitada sem qualquer “filtragem” ou interpretação dos adultos.

Factores de protecção:

As localidades que desenvolvem sinergias de preocupação e envolvimento dos seus membros ajudam a um melhor desenvolvimento dos indivíduos e a prevenir a comportamentos anti-sociais. Criando essa rede, uma criança sabe que os outros que o envolvem se preocupam e que o supervisionam também. Sente-se protegido,

acarinhado e envolvido. Bem como, comunidades que dão exemplos positivos de tolerância e resolução de conflitos, modelam também positivamente as suas crianças.



7.6 Intervenção e Prevenção

Alguns sinais de alerta:

- Marcas físicas, roupas ou outros objectos rasgados,
- Objectos roubados,
- Perdas constantes de dinheiro e/ou outros bens,
- Alterações comportamentais: mais agressivo ou o oposto, isolamento, fraca motivação,
- Doenças psicossomáticas,
- Procura de desculpas constantes para não ir à escola,
- Descida dos resultados escolares,
- Insónias ou enurese,
- Ansiedade,
- Depressão.

Atitudes que os pais e educadores devem ter perante a situação:

- Não desvalorizar aquilo que a criança/jovem lhe conta.
- Verificar se ele é muitas vezes alvo de brincadeiras de mau gosto.

- Questionar e indagar qual é a alcunha que ele tem na escola, se tem.
- Verificar se poderá existir alguma característica na sua personalidade ou fisionomia que o coloca na situação de ser um “alvo fácil”
- Estar atento as recusas em ir à escola e se anda triste.
- Observar se parece não ter amigos ou não se sentir à-vontade com eles.
- Se, se Mostra muito sensível às suas brincadeiras e reage ou chorando ou de forma agressiva.
- Não seja hiper-protector, mas que esteja atento
- Procurar acompanhar o percurso e o desenvolvimento partilhando com ele espaços de diálogo e entendimento, para que se sinta à vontade para desabafar e procurar ajuda
- Se a criança for agressiva procurar saber e prevenir que se torne um precursor de Bullying para com as outras crianças.
- Procurar estreitar o laço escola - família para que em diálogo o professor esteja em alerta para qualquer situação e possa comunicar com os encarregados de educação de forma a poderem em conjunto solucionar os problemas.
- Conhecer as redes de relacionamento da criança/jovem.
- Promover actividades com outras crianças/jovens no sentido de melhor integração e promoção desta.
- Explicar às crianças o que é o Bullying, que quem sofre não é culpado do que lhe acontece e que é errado este tipo de comportamento.

Características principais do plano proposto por Olweus:

- Desenvolver regras claras contra o Bullying nas escolas

- Alcançar um envolvimento activo por parte dos professores e pais nesta questão;
- Aumentar a consciencialização do problema, avançando no sentido de eliminar alguns mitos sobre o Bullying;
- Fornecer apoio e protecção às vítimas;

As minhas propostas de intervenção (para além ou, em complemento às directrizes sugeridas por Olweus):

- Seria importante criar um simpósio, debate, sessão de esclarecimento, semana de cultura, etc., sobre a temática na escola, envolvendo toda a comunidade educativa no sentido de melhorar e formar todos os intervenientes para a problemática e fomentar assim, também, um melhor relacionamento, demonstrando a pais e alunos que existe uma efectiva preocupação da escola com os mesmos e com o que se passa no seu seio.

- Também seria relevante despendere um tempo curricular para aulas de desenvolvimento pessoal e social, de entrosamento e conhecimento entre os alunos/turma, desenvolvendo o sentido de grupo e de união. Fomentando através de dinâmicas de apoio em grupo, o suporte, o auto-conhecimento e a capacidade de ajudar - ajuda, debate e conversação sobre as problemáticas da turma e dos alunos. Formação no sentido da integração e aceitação das diferenças. Educação para a cidadania e para os valores, etc.

- Ter uma equipa especializada para análise, observação e intervenção no âmbito desta problemática e de outras.

- Criação de uma página on-line, onde seja garantida confidencialidade, e onde os alunos coloquem questões, denúncias, problemas, dúvidas, etc.

- Fortalecer a formação dos docentes, encarregados de educação e auxiliares de acção educativa e procurar criar uma rede de suporte complexa e informada que pudesse agir contra a violência.

- Definir políticas e programas internos na escola para o combate da violência em geral e do bullying em específico.

- Etc.





8. Intervenção Familiar

8. Intervenção Familiar

“Os serviços de atendimento a crianças com NEE começaram por se centrar exclusivamente na criança visando remediar os problemas que esta apresentava numa intervenção compartimentada entre diversas especialidades (...), esquecendo assim uma visão global da criança e, mais importante ainda, esquecendo que esta faz parte de um contexto familiar do qual não podemos desligar se queremos uma avaliação e intervenção que respondam eficazmente aos problemas da criança e da família.”
(Correia & Serrano, 2000)

É precisamente nisto que eu acredito, numa intervenção ecológica, no sentido de que, para além da NEE da criança temos a criança em si, a família onde se integra, a turma, a escola, a comunidade local, a sociedade e por ai em diante. Estes sistemas, influem interactivamente na criança e na sua NEE, portanto é também pertinente intervir neles.

A família, que é o que nos interessa fundamentalmente neste ponto de análise, é o meio primordial onde a criança se desenvolve e interage, logo é também o sistema que maior influencia tem nesta. (Correia & Serrano, 2000)

Antigamente, numa perspectiva que descurava o envolvimento parental, isso ocorria pois tinha-se a presunção de que os profissionais que intervinham com a criança eram os *experts* e, por tal, os únicos capazes de intervir e remediar os problemas da criança (Correia & Serrano, 2000). Quando se colocava a família nesta “equação” ela era vista como a “fonte dos problemas”, a barreira, culpada pelos problemas ou transmissora destes, transmitindo aos pais sentimentos de culpabilização, desconfiança e medo dos profissionais.

A tomada de consciência e a vontade dos pais de mudar o seu enquadramento, as críticas ao modelo médico, o movimento de desinstitucionalização, a elaboração da teoria de sistemas sociais e a nova vontade política de tomar medidas orientadas para a família, levaram ao desenvolvimento do atendimento centrado nos pais. Mas, foi principalmente devido à vontade de deter uma maior participação, decisão e participação por parte dos pais que tal mudança se operou. Primeiro, mantendo a centralidade na criança mas, considerando agora os pais como co-tutores ou co-terapeutas dos filhos, no sentido do prolongamento do atendimento, em casa. Para tal, salientou-se a importância de formar os pais e outros membros. Depois, mudou-se o foco e passou-se a considerar uma intervenção tanto à criança como à sua família, pretendendo-se fornecer um empowerment no sentido de capacitar e potenciar os pais para que pudessem intervir e lidar, positivamente, no desenvolvimento do seu filho. (Correia & Serrano, 2000)

Vejamos algumas teorias que influenciaram a mudança na perspectiva da intervenção familiar e que, influenciaram a minha perspectiva sobre o atendimento às NEE e o meu projecto de estágio.

Teoria Sistémica Familiar e Social

Baseia-se na Teoria Geral dos Sistemas, apresentada por Von Bertalanffy (1968, cit. In Correia & Serrano, 2000) e refere que todos os seres vivos se encontram num ecossistema que são compostos por vários elementos interdependentes que criam condições únicas (num conjunto) mas que, separados não permitem a percepção dessas condições. Segundo (Correia & Serrano, 2000) as explicações desta teoria têm sido alargadas às famílias das crianças com NEE, e segundo o mesmo autor, Turnbull e Colab. (1986) propuseram um enquadramento teórico que integrasse os conceitos da supracitada teoria e da educação especial, considerando quatro componentes essenciais para isso, que são eles:

1. Recursos Familiares: elementos descritivos da família incluindo: as características das NEE (tipo e grau de severidade por exemplo),

características da própria família (tamanho, meio sociocultural, estatuto socioeconómico, localização geográfica, etc.) e características pessoais (ex: saúde, Q.I., formas de lidar com os problemas, etc.);

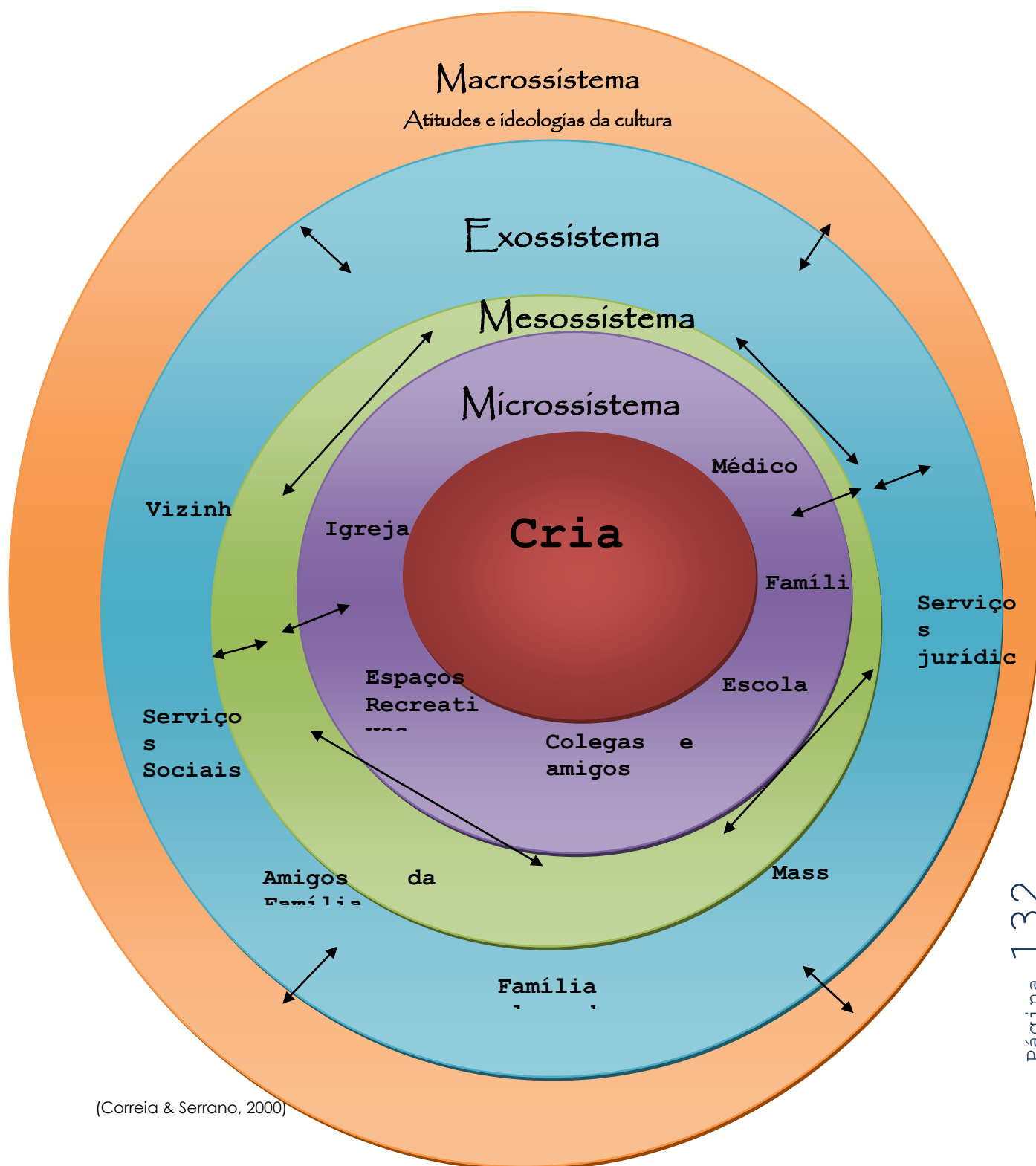
2. Interação familiar: interações entre os membros da família, numa base diária e semanal, que respondem às necessidades familiares individuais e colectivas.
3. Funções da família: diversas categorias de necessidades da família, cuja responsabilidade cabe à mesma (económica, trabalhos domésticos, cuidados de saúde, socialização, afecto, identidade educacional/vocacional e pessoal, etc.)
4. Ciclo de vida da família: sequencias de mudanças desenvolvimentais e não desenvolvimentais que afectam as famílias, entendendo-as como organismo vivo e dinâmico. Estas mudanças interferem com os recursos familiares (nascimento de uma criança) e as funções da família (mãe para de trabalhar para cuidar dos filhos) e influenciam a forma como os seus membros interagem. (Correia & Serrano, 2000)

Para estes autores, segundo Correia & Serrano (2000), os profissionais que trabalhem com famílias devem ter em conta estes quatro componentes e, as suas dinâmicas, compreendendo-os. Só assim, se poderá planificar uma intervenção que se pretenda eficaz.

Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner

Este modelo enquadra uma perspectiva sistémica e ecológica, sendo que, considera que todos os individuos estão em constante processo de desenvolvimento dinâmico. Pressupõem ainda que, todos os sistemas onde o individuo se desenvolve estão encaixados uns nos outros, sendo que, estes, são interdependentes de uma forma dinâmica em que uma acção/acontecimento num sistema irá provocar reacção

nos outros. Ou seja “ o impacto de um acontecimento em quaisquer dos níveis deve-se às transacções recíprocas permanentes que acontecem entre os sistemas” (Correia & Serrano, 2000). Vejamos ao pormenor o modelo proposto por Bronfenbrenner



(Correia & Serrano, 2000)

Microsistema: Aqui inserem-se um conjunto de actividades, papéis e relações interpessoais que o indivíduo experimenta no local onde funcionam, isto é, por exemplo no contexto da escola, a este nível diz respeito as relações entre colegas, entre os adultos da escola, capacidade da criança enfrentar os problemas neste contexto, etc. mas, se nos referirmos ao contexto casa, então este nível é referente às relações entre os pais e destes com a criança, entre os irmãos, etc.

Mesosistema: Cabem aqui as interacções entre dois ou mais contextos, nos quais o indivíduo tem um papel activo. Por exemplo, interacções entre casa e um programa de acção social, casa e os serviços comunitários, relações pais/educadores e família/comunidade, etc. As interacções nos subsistemas têm reflexo imediato nos resultados da criança.

Exossistema: É referente aos contextos nos quais o indivíduo não se encontra directamente imiscuído mas, os acontecimentos neste sistema afectam ou são afectados pelo que acontece nos outros. Por exemplo, o local de trabalho dos pais, é um sitio onde a criança não participa directamente mas, que influi nesta e que pode ser influenciado por ela, ou seja, a mãe ter que abdicar do sucesso na carreira, despendendo mais tempo com o filho pode repercutir-se no bem-estar da mãe e consequentemente na criança bem como, o facto de a mãe ser despromovida ou despedida ou ter um aumento da carga de trabalho podem reflectir-se economicamente e/ou no tempo dispendido na criança.

Macrossistema: Diz respeito aos valores e crenças socioculturais onde todo o sistema se insere, isto é, um conjunto de factores sociais que influem de maneira menos visível nos sistemas e subsistemas. Exemplo, a maneira como uma sociedade vê o atendimento à criança e à família, como respeita a pobreza e os apoios fornecidos e os seus valores influem na educação da criança, na forma como a família lida com os seus problemas.

Depois, para além de estar comprovada a importância de intervir em conjunto com a família também se tem caminhado no sentido de pensar não só na cooperação, mas também na intervenção directa na própria família. Existem famílias cujas próprias necessidades, precisam de apoio e orientação. Não no sentido de o profissional ou profissionais serem os *experts* e resolverem os seus problemas, porque no fundo isto não os soluciona, quando ocorrer novos problemas a família torna a não saber lidar com isso, mas sim, no sentido de *empowerment*, isto é de trabalhar com a família e com as suas competências e procurar que esta desenvolva mecanismos de auto-regulação e de auto-resolução dos seus problemas e necessidades, primeiramente com o suporte dos profissionais e depois sozinhos.

Neste sentido importa, então, falar um pouco sobre o Modelo que preconiza estes princípios, o **Modelo da Co-responsabilização da Família** (Family Empowerment) de Dunst e Colab. (1988). Este modelo tem como conceitos principais Capacitar e Co-responsabilizar. Sendo que **Capacitar** é *“criar oportunidades para que TODOS os membros da família possam demonstrar e adquirir competências que consolidem o funcionamento familiar”* e **Co-responsabilizar** é *“a capacidade que a família deve demonstrar na satisfação das suas necessidades e aspirações, de forma a promover um sentido claro de controlo e domínio intrafamiliar sobre aspectos importantes do funcionamento familiar”* (Dunst e Colab., 1988 cit. In Correia & Serrano, 2000)

Para estes autores a prestação de serviços à família e à criança com base nos recursos formais e informais da Comunidade. E, entendem por serviços formais as instituições (hospitais, serviços especiais, segurança social, programas de intervenção precoce, etc.) ou profissionais liberais (educadores, educadores especiais, assistentes sociais, médicos, etc.) e por serviços informais entendem que são os indivíduos (familiares, vizinhos, amigos, etc.) ou os grupos sociais (associações religiosas, clubes, organizações voluntárias, etc.) (Dunst, 1995 cit. In Correia & Serrano, 2000).

Para que este modelo seja verdadeiramente eficaz na tarefa de capacitar e co-responsabilizar, proporcionar sentido de controlo e redes de ajuda às famílias Dunst e

Colab. (1988 cit. In Correia & Serrano, 2000) referem que é necessária a existência de três pressupostos fundamentais:

1. “À partida as pessoas possuem já algumas competências, ou a capacidade de se tornarem competentes”,
2. “As falhas em demonstrar competências não são devidas a défices individuais, mas sim à falha dos sistemas sociais em criar oportunidades para que essas competências se manifestem”,
3. “A pessoa que procura ajuda deve atribuir o comportamento de mudança às suas acções, para que possa adquirir um sentido de controlo sobre os problemas familiares que enfrenta”.

Aos profissionais cabe proporcionar experiências e oportunidades que capacitem e co-responsabilizem as famílias, procurando que estas sejam capazes depois *per si* de utilizar os recursos para a resolução das suas necessidades e aspirações. Para tal a avaliação e intervenção devem contemplar:

- As necessidades e aspirações da família;
- Estilo de funcionamento e formas de estar na família (valores e aspectos culturais);
- Recursos comunitários (exemplo apoios formais e informais).

É também importante que os profissionais deixem de pensar no relacionamento com as famílias num sentido paternalista e passem a encarar a intervenção como uma parceria.

Como exemplos de instrumentos que permitem a avaliação das necessidades e aspirações da família temos: o Inventário do Apoio Social de Trivette e Dunst (1988), Escala de Apoio à Família de Dunst e Colab. (1988), Inventário das Necessidades da Família Bailey e Simeonsson (1990), entre outros.

As influencias teóricas e empíricas tiveram repercussões na maneira como se avalia e intervêm com as famílias e, mais profundamente na maneira como se perspectiva o problema – não só na criança nem só na família mas em tudo o que os engloba de uma forma activa, dinâmica e interactiva. Assim, para ser eficaz a intervenção deve ser consistente com os objectivos, prioridades, capacidades e necessidades da família, sendo este apoio fundamental nos programas e peça fundamental no apoio às NEE da criança.



I – Caracterização da Região

A povoação de Vila Nova de Poiares apresenta dissemelhanças muito grandes. Na vila, (freguesia de St^o. André,) encontra-se um nível de vida médio, onde existe acesso a informação e cultura mas, tal como nos pode confirmar a Conferência de São Vicente Paulo (associação de caridade) e como poderemos verificar por nós mesmos, nas aldeias e lugares circundantes existe muita pobreza, entre outros factores de risco, que se reflectem na escola e no nível cultural das populações que aí habitam. Contudo é de salientar que o nível de solidariedade e entreaajuda é elevado. É um Concelho onde a sede está geograficamente afastada dos outros lugares, assim, embora exista oferta cultural e de lazer, estes não são acessíveis a todos, aumentando a "distância" de desenvolvimento cultural, entre eles.

1.1. Localização Geográfica e Aspectos Históricos

Vila Nova de Poiares está localizada no Distrito de Coimbra, Região Centro e Sub-região do Pinhal Interior Norte.

É sede de um município (classificado como concelho de 3.ª ordem) com 83,82 km² de área e 7 061 habitantes (Censos 2001), subdividido em 4 freguesias: Poiares (Sto. André), Arrifana, São Miguel de Poiares e Lavegadas. A distância da sede de concelho a Coimbra (sede de distrito) é de 27 km, tendo como principais acessos a Estrada da Beira (EN 17) e o IP 3 (Itinerário Principal que liga, entre outras localidades, as cidades de Coimbra e Viseu). Com apenas cerca de cem quilómetros quadrados, 7061 habitantes e 3438 edifícios (Censos 2001), Vila Nova de Poiares situa-se no centro do distrito, sendo confrontado a Norte pelo concelho de Penacova, a Este pelos concelhos de Arganil e Góis, a Sul pelos concelhos de Lousã e Miranda do Corvo e a Oeste pelo concelho de Coimbra. Este concelho do Pinhal Interior Norte é constituído por um vale rodeado pelas serras da Lousã, Bidueiro, São Pedro Dias (estendendo-se apenas um pouco além desta) e Carvalho e, nas suas fronteiras noroeste e nordeste, é banhado pelos rios Mondego e Alva, respectivamente. Esta situação geográfica ímpar determina um clima igualmente único com frequentes nevoeiros, chuvas e temperaturas relativamente baixas no Inverno, contrastando com as temperaturas veraneantes, por vezes, muito altas. (wikipedia.org.com)

Evolução demográfica

1849	1900	1930	1960	1981	1991	2001	2004
6848	7900	7763	7518	6649	6161	7061	7291

Tabela 1 – população do conselho de V. N. Poiares de 1849 a 2004

(wikipedia.org.com)

Designação do Indicador	Valor	Unidade	Período
Indicadores Genéricos			
Área Total	84,5	Km2	2004
Freguesias	4	Nº	2003
Densidade Populacional	86,3	Hab. /Km2	2004
População Residente HM, em 2001	7 061	Indivíduos	2001
População Residente H, em 2001	3 402	Indivíduos	2001
População Presente HM	6 785	Indivíduos	2001
População Presente H	3 237	Indivíduos	2001
População Residente HM, em 1991	6 161	Indivíduos	1991
População Residente H, em 1991	2 914	Indivíduos	1991
Famílias Clássicas Residentes	2 440	Nº	2001
Famílias Institucionais	4	Nº	2001
Alojamentos Familiares – Total	770	Nº	2001
Alojamentos Familiares – Clássicos	3 760	Nº	2001
Alojamentos Familiares – Outros	10	Nº	2001
Alojamentos Colectivos	5	Nº	2001
Edifícios	3 438	Nº	2001

Indicadores Demográficos			
Nados vivos, HM	74	Nº	2004
Nados vivos, H	38	Nº	2004
Óbitos, HM	104	Nº	2004
Óbitos, H	48	Nº	2004
Taxa de Natalidade	10,2	Permilagem	2004
Taxa de Mortalidade	14,3	Permilagem	2004
Taxa de Nupcialidade	5,2	Permilagem	2004
Taxa de Divórcio	1,7	Permilagem	2004

Índice de Envelhecimento	114,4	Percentagem	2004
Núcleos Familiares Residentes	2 081	Nº	2001
Varição População Residente, entre 1991 e 2001	14,6	Percentagem	2001

Tabela 2 – Demografia Dados [INE](#)

(i-Vila Nova de Poiares)



Património:

Capela de Nossa Senhora das Necessidades

Ilustração 3 – pormenor Igreja S. Miguel

de Poiares

Capela de Santo António (São Miguel de Poiares)

Dólmen de São Pedro Dias

Igreja Matriz de Santa Maria da Arrifana

Igreja Matriz de São José das Lavegadas

Igreja Matriz de São Miguel de Poiares

Igreja Matriz de Vila Nova de Poiares

Paços do Concelho de Vila Nova de Poiares

Ponte de Mucela

(wikipedia.org.com)



Ilustração 4 – Complexo Piscinas Naturais

– Fraga



Ilustração 5 – moinho antigo – Poiares

Organização Política e administrativa

Administração Municipal

À semelhança de todos os concelhos portugueses Vila Nova de Poiares possui órgãos de poder autárquico:

■ *Assembleia Municipal*

Composta por 18 deputados municipais (4 Presidentes das Juntas de Freguesia e 14 eleitos directamente pelos cidadãos eleitores do concelho.

Das eleições autárquicas de Outubro de 2005 resultou uma Assembleia Municipal constituída por 11 deputados (8 eleitos directamente) do PSD e 7 deputados (6 eleitos directamente) do PS. A Assembleia Municipal é presidida pelo social-democrata Vítor Silva, médico de profissão.

■ Câmara Municipal

Composta por 5 vereadores (sendo um deles Presidente da Câmara Municipal) eleitos directamente pelos cidadãos eleitores do concelho.

Das eleições autárquicas de Outubro de 2005 resultou uma Câmara Municipal constituída por 3 vereadores do PSD e 2 vereadores do PS. A Câmara Municipal é presidida pelo social-democrata Jaime Carlos Marta Soares, que ***permanece no cargo desde Abril de 1974***. (wikipedia.org.com)

Freguesias

As 4 freguesias do concelho de Vila Nova de Poiares são as seguintes:

- Arrifana
- Lavegadas
- Poiares (Stº. André)
- São Miguel de Poiares
-

Outros

O concelho de Vila Nova de Poiares faz parte da Comarca de Penacova, que por sua vez depende do Círculo Judicial de Coimbra.

A Repartição Fiscal de Vila Nova de Poiares é classificada como de 2.ª Classe.

Em termos eclesiásticos (Igreja Católica), a Unidade Pastoral de Vila Nova de Poiares, que compreende as paróquias de Santa Maria, São José das Lavegadas, São Miguel e Santo André de Poiares, integra o Arciprestado de Penacova, o qual se insere na Região Pastoral Centro da Diocese de Coimbra. (wikipedia.org.com)

Heráldica:

Armas: Escudo de prata, com duas andorinhas de sua cor acompanhadas por dois pinheiros bravos de verde frutados de sua cor, troncados e arrancados de negro. Em chefe uma abelha de negro realçada de ouro. Coroa mural de prata de quatro torres. Listel branco, com os dizeres em maiúsculas: «VILA NOVA DE POIARES», de negro.



Ilustração 6 – Armas

Bandeira: De verde, cordões e borlas de prata e verde. Haste e lança de ouro.

Selo: Circular tendo ao centro o brasão sem indicação de cores e metais, tudo envolvido por dois círculos concêntricos, onde corre a legenda Câmara Municipal de Vila Nova de Poiares. (wikipedia.org.com)

É-nos ensinado (aos poiarenses) desde pequeninos, que as andorinhas das armas que se deslocam em sentidos opostos, simbolizam que os poiarenses embora saindo da sua terra natal (por variados motivos) voltam sempre às suas raízes, como as duas árvores bem o mostram. A abelha pretende-se que simbolize que os poiarenses são trabalhadores árduos e que são também produtores de riqueza.

Vila Nova Poiares encontra-se geminada com as seguintes localidades:

Douchy-les-Mines (França);

Mielec (Polónia);
Liquiçá (Timor-Leste);
Mansoa (Guiné-Bissau);
Lichinga (Moçambique);
Maio (Cabo Verde);
Caué (São Tomé e Príncipe);
Hüngen (Alemanha) - geminação em preparação.

Feiras e Romarias:

🇵🇹 Feriado Municipal – 13 de Janeiro

(Restauração Definitiva do Concelho)

Mercado Semanal às Segundas-feiras

Festas do Concelho, em honra de Nossa Senhora das Necessidades, padroeira do concelho, em Vila Nova de Poiares, no 2.º Domingo de Agosto

Festas de Vale de Vaíde, em honra de Nossa Senhora das Precês – 3º Domingo de Agosto

Festas de Arrifana – 4.º Domingo de Agosto

Festas de São Miguel de Poiares – 1.º Domingo de Setembro

Poiartes – Feira Nacional de Artesanato – 3.º fim-de-semana de Setembro. (i-Vila Nova de Poiares)



Festa de Nossa Sra. das Necessidades

Ilustração 7 – Festa de Nossa Senhora das Necessidades

Lazer:

O concelho de Vila Nova de Poiares dispõe de vários recursos naturais e infra-estruturas que possibilitam o lazer. Exemplo disso é a piscina fluvial, o pavilhão gimno-desportivo; o campo de jogos, uma pista de auto-cross, uma pista de radiomodelismo, um campo de tiro e o recente e competitivo Kartódromo.

...”Entre as Serras do Carvalho, Soutelo, Atalhada e Bidueiro, as terras de Poiares conhecem a frescura das águas do Mondego, do Alva e do Ceira. São linhas azuis que sulcam terras e marcam a paisagem com galerias de árvores frondosas que escondem o cantar de muita passarada. No Verão são frescas e sulcadas por gente alegre que em canoas coloridas descobre a mansidão dos meandros, aprende nome de pássaros e admira o perfil estático dos muitos pescadores que conhecem o lugar dos bons pesqueiros e sabem, pelo saltitar da bóia, os barbos, as bogas ou as trutas que são “enganados” pelo anzol”...



Ilustração 8 – Paisagens de Vila Nova de Poiares

É a mistura incrível de paisagens e especificidade do seu microclima que fazem a beleza desta zona e a tornam única. (i-Vila Nova de Poiares)

Gastronomia



Ilustração 9 – Arroz de bucho

“A Chanfana de Poiares, à qual também se chama de Carne de Casamento, era e é um prato de dias festivos, nomeadamente de Festas e Romarias, Domingo Gordo assim como de Casamentos e Banquetes”.

Mas não é o único prato tradicional da região de Poiares, aqui também se nos apresentam outros como o Arroz de Bucho, Torresmos, Negalhos, Sopa de Casamento, Tibornada, Cabrito Assado, etc. Como entradas o tradicional é comerem-se carnes frias ou aquecidas, nomeadamente enchidos. A tigelada, o arroz doce e o leite-creme são as sobremesas típicas e na Páscoa o Folar.

O Concelho de Vila Nova de Poiares tem também festas e romarias tradicionais e, uma das mais importantes é a Romaria de Nossa Senhora das Necessidades.

Durante esta época festiva é imprescindível a “Chanfana” que é confeccionada com carne de cabra velha, vinho tinto, cozida em forno de lenha e principalmente em caçoilos de barro preto. (i-Vila Nova de Poiares)

1.2. Actividades Económicas

ARTESANATO

Palitos e Artefactos de Madeira

“Os palitos floridos são fabricados a partir do salgueiro-branco das margens do Mondego, madeira que é depois cortada em talhos pequenos, descascada, aberta ao meio com um podão e finalmente colocada ao sol durante dois ou três dias.

Este trabalho é inspirado em motivos típicos da região: moinhos de água, cata-ventos, lavadouros, rocas, barcas serranas, árvores, talheres, etc. Esta actividade está mais presente nos lugares de Ervideira e Casais, mas conta a história que foi uma invenção das monjas de Lorvão que através das suas criadas, a espalhou pela região”.

Este artesanato é feito em cima dos joelhos apenas com uma navalha e apenas com isto fazem peças únicas e de uma perfeição inimagináveis.

Ilustração 10 – Palitos e artefactos



Ceiras e Capachos

“O primeiro material utilizado na



Ilustração 11 – ceiras e capachos

elaboração dos capachos e ceiras foi o esparto oriundo de Marrocos, obtendo-se ceiras de 5 palmos (levavam dia e meio para se fazer). As ceiras mais antigas eram feitas á mão, utilizando apenas uma agulha e no fim eram cintadas para manterem a sua forma. Entretanto começou-se a utilizar o cairo para a elaboração das ceiras, esse material vinha do Egipto, eram grandes fardos que pesavam cerca de 152Kg, hoje já se produz em Portugal.

Os instrumentos de trabalho são as formas ou os teares, a forma geralmente é feita por um carpinteiro porque é um objecto feito em madeira semelhante a uma roda com tornos e pregos. Actualmente só se conhece um artesão que sabe esta arte.” (i-Vila Nova de Poiares)

Cestaria e Canastaria

As madeiras utilizadas para a construção das canastras são a acácia, o castanheiro e o salgueiro. Normalmente a madeira é aberta ainda em verde, com um podão e cortada em tiras. Para fazer uma canastra, desde o corte da árvore até á canastra concluída trabalha-se



Ilustração 12 – cestaria e canastaria

aproximadamente um dia. Com as tiras e as correias já prontas faz-se um cesto em aproximadamente 3 ou 4 horas. Os cesteiros elaboram ainda, cestos de arco e as cestas para palitos, compridas ou esterqueiras. (i-Vila Nova de Poiares)



Tecelagem

Para se fazer as mantas de trapos utilizam-se tiras em tecido de várias cores.

“Na confecção de tapetes são

Ilustração 13 – Tecelagem

utilizados fios de algodão, que se apresentam enrolados em meadas. Seguidamente vão ao tear, urdindo a teia, que serve de suporte ao tapete. No tear trabalha-se com os pés, fazendo levantar os liços e os farrapinhos passam entre os liços e o pente. Antigamente estes tapetes eram apenas usados em casas ricas, hoje usam-se no chão como carpete, nas camas de ferro e até como cortinados. Actualmente na aldeia de Sabouga, existe uma senhora que se dedica a tecer mantas de trapos e expõe as suas peças em várias feiras de artesanato. No Carvalho, a tecelagem foi sempre uma actividade usual, trabalhavam o linho para depois confeccionar colchas e mantas.” i-

Vila Nova de Poiares)

Olaria/Barros Pretos

“Os barros pretos são característicos da povoação de Olho Marinho, estando sempre ligados à gastronomia regional. Utilizava-se o “barro solto” da localidade e o “barro forte” proveniente da Chapinheira (localidade



Ilustração 14 – olaria e barro preto

pertencente ao concelho de Arganil). O barro era misturado numa máquina própria, única no concelho de Vila Nova de Poiares, designada de “Maroma” e utilizada por um único oleiro. Uma das fases mais importantes para se obter barro preto é a cozedura, envolve grande encargo e perícia, pois pode por em causa o trabalho de vários dias e o aspecto que mais caracteriza esta louça – a cor. Antigamente utilizava-se a “Soenga”, que era uma cova aberta no chão, revestida por lajes ou tijolos, ou simplesmente com caruma. A louça era colocada no interior, acastelada, sendo rodeada por achas resinosas e lenha miúda para atear o lume. O barro deixou de ser preparado na “Maroma”, estando actualmente tal tarefa ao encargo de empresas específicas para o efeito e também o transporte acompanhou as sucessivas mutações do

desenvolvimento social e cultural do município, embora os saberes dos oleiros tenham sido transmitidos de geração em geração, permanecendo imutáveis.

Actualmente, utiliza-se a roda eléctrica, possibilitando uma maior facilidade e rapidez de trabalho, mas os instrumentos que desde sempre se utilizaram para dar forma e brilho às peças são os mesmos. As peças de Barro Preto assumem as mais variadas formas, tendo carácter utilitário, na sua maioria como utensílios de cozinha, ou sendo meramente decorativas, demonstrando utilidades do passado.” (i-Vila Nova de Poiares)

Mós

“As Mós são feitas a partir de Arenitos, extraídas na Serra de São Pedro Dias que pertence ao concelho de Vila Nova de Poiares. São pedras muito coloridas e vidradas, que transferem para as peças jogos de cores únicos. A extracção das pedras era inicialmente feita com pólvora, recorrendo-se depois a dinamite, de forma a rebentar e a diminuir o tamanho da matéria-prima. Os Cabouqueiros trabalham essencialmente com três ferramentas: o picão, o martelo e o compasso, que desgastam os blocos de pedra e marcam a dimensão da mó, respectivamente. Podem utilizar-se outras ferramentas, para fazer peças com mais pormenor, mas não mós. Costuma-se utilizar as “Cunhas”, para partir grandes blocos de pedra, de forma a perfazer o tamanho que o cabouqueiro pretende. As mós são feitas em duas fases: primeiro faz-se o moente – parte onde assenta outra mó; de seguida faz-se as costas. Com a evolução social, cultural e principalmente tecnológica, as mós deixaram de ter um carácter utilitário, passando a ser meramente decorativo. Com o avanço tecnológico, começa também a haver uma extinção de grande parte das pedreiras o que leva a que cada vez mais diminua a importância dos cabouqueiros. O



Ilustração 15 – Mós e Pedra de Alveite

cabouqueiro fazia também outras peças, como fontanários, oratórios, alminhas, pias, cruzes para igrejas e cantarias. Algumas destas peças são muito procuradas actualmente, para reconstruir casas antigas do concelho”. (i-Vila Nova de Poiares)



Ilustração 16 – latoaria

Latoaria

“A Latoaria tem muita tradição neste concelho, como matérias-primas, são utilizadas: o zinco, o cobre, o latão e o inox. Muitas vezes são aproveitados materiais de outras peças como caldeiras e cilindros

antigos, para dar forma a novos arranjos e belas peças que saem das mãos do latoeiro. As ferramentas utilizadas pelo latoeiro são, a bigorna, a máquina de quinar, a prancha, os martelos, o maço, os alicates, o maçarico, o compasso, o esquadro, o raspador, o barão quadrado, as tesouras e as limas. As peças de latoaria, começam por nascer de moldes de papel, que depois são riscados na chapa e cortam-se conforma pretendido. Seguidamente passa-se para a máquina de quinar e molda-se a peça, soldando-se as diferentes partes. Quando estas partes são redondas terão de ser feitas na bigorna. Utiliza-se ainda a máquina de passar, para fazer os frisos. As peças que os artesãos executam com mais frequência são baldes, regadores, candeias de petróleo e de azeite, formas cantoras, jarros, pratos de balança, bombas de azeite, caleiras e bombas de água.

A maior parte tem uma utilidade prática, embora também já se façam peças meramente decorativas. No concelho de Poiares existe apenas um indivíduo que se dedica a esta arte.”

(i-Vila Nova de Poiares)

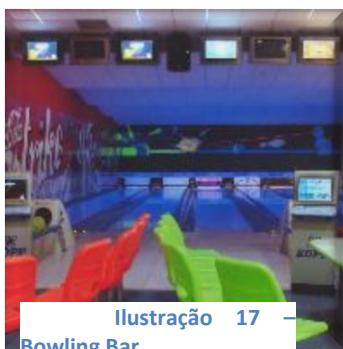


Ilustração 17
Bowling Bar

INDÚSTRIA, COMÉRCIO E RESTAURAÇÃO

Vila Nova de Poiares possui uma zona industrial de 40ha, situado na freguesia de S. Miguel (junto à EN17), com várias empresas, sedeadas há vários anos. As quais fornecem muitos postos de trabalho, dos quais famílias inteiras dependem. São oferecidas condições para atrair potenciais investidores (quer na facilidade e custo de aquisição de terrenos quer no apoio à construção). No comércio, um pouco por todo o concelho existem lojas e entrepostos comerciais, mas o pólo principal é em Sto. André de Poiares (na Vila de Poiares), onde se concentra uma variedade grande de oferta: vestuário, minimercados, calçado, ourivesarias, loja dos chineses, artigos de decoração, brinquedos, Intermarché, etc.

Na restauração a oferta é também variada e relativamente grande. Existem vários restaurantes, cafés, bares, albergues e pensões, pastelarias e discotecas.



Ilustração 18 – Parque Industrial

Como exemplo da diversidade empresarial temos então: artesanato, assistência técnica, cabeleiros/barbeiros, comércio, comunicação, retorasarias, papelarias, livrarias, construção civil e obras públicas, contabilidade, serviços de arquitectura, hotelaria, indústrias, saúde, serviços auto, serviços vários, transportes. (cm-vilanovadepoiares)

A Agricultura

Hoje, não se verificam grandes concentrações de áreas exploradas, mas sim, resistem pequenas áreas exploradas com o intuito de subsistência.

A actividade pecuária não é relevante, limitando-se quase exclusivamente a explorações domésticas para consumo familiar e a actividades lúdicas no âmbito do Clube de Pescas.

(AgrupamentodeEscolasdeVilaNovadePoiares, 2005)

A Floresta

Cerca de dois terços do solo é ocupado por floresta. O eucalipto e o pinheiro são predominantes ocupando uma área aproximada de 1 560 Hab.

(AgrupamentodeEscolasdeVilaNovadePoiares, 2005)

A Educação

Como pólo educativo principal temos o Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares (que será, à frente, caracterizado com mais pormenor) e oferta educativa complementar encontramos na ADIP (Associação para o Desenvolvimento Integrado de Poiares), nos centros de apoio ao estudo particulares, na ocupação de tempos livres, APPACDM – Centro João Pedroso de Lima, etc.

A Cultura e o Desporto

Em Poiares são várias as ofertas desportivas. Desde a equipa de futebol “ADP” e “Os idosos”, a equipa de Basquetebol, a ginásio e piscina municipais, a natação (APPACDM), campo de ténis e futebol em sintético, futesal, pavilhão gimnodesportivo, clube de pesca, centros de convívio, filarmónica, ranchos, biblioteca municipal e mediateca, espaço internet, anfiteatro para espectáculos.

Infra-estruturas: Pavilhão Gimnodesportivo, Kartódromo, Piscina Municipal, Pavilhão Polidesportivo de Santa Maria, Pavilhão Polidesportivo de S. Miguel, Pista de

Kartcross, Pista de Radiodelismo, Complexo de Piscinas da Fraga, Campo de Futebol Fernando Lima (Associação Desportiva de Poiães), Campo Mário Pedroso de Lima (Grupo Desportivo "Os Idosos"), Estádio Municipal (em projecto), Centro de Estágio (em projecto), Campo de Golfe (em projecto), Pavilhão Multiusos (em projecto), Courts de Ténis, Piscina descoberta. (cm-vilanovadepoiães)

Clubes e Associações Desportivas: Associação Desportiva de Poiães (futebol), Grupo Desportivo "Os Idosos" (futebol), Associação Humanitária Bombeiros Voluntários V.N. Poiães (basquetebol), Associação Recreativa de S. Miguel (hóquei em patins, patinagem artística), Clube de Pesca Desportiva de Vila Nova de Poiães (pesca), Clube de Caçadores de Poiães (caça, tiro), APPACDM (desporto adaptado). (cm-vilanovadepoiães)

A saúde

Existe um centro de saúde (cujo serviço de urgências nocturno foi encerrado) que possui quatro extensões clínicas, com atendimento uma vez por semana, respectivamente no Carvalho, Moura Morta, S. Miguel e Ribas.



Ilustração 19 – Centro

Os serviços prestados neste Concelho distinguem-se em duas áreas distintas:

1 - Serviço Ambulatório – Saúde Materna; Planeamento Familiar

- a) Clínica Geral; Saúde Infantil; Diabetologia
- b) Saúde Escolar

2 - Internamento

- a) Serviço de Urgência (capacidade de 2 camas)
- b) Atendimento permanente (capacidade de 12 camas)

Existe ainda Prevenção/ Vacinação a 100%.

(cm-vilanovadepoiães)

A corporação de bombeiros possui serviço de ambulâncias e pronto-socorro.

Existe ainda, um Lar com centro de dia, internato e internamento com cuidados intensivos e fisioterapia. Para além destes serviços existe: laboratório de análises clínicas e centros privados de especialidades médicas, bem como, farmácias (com serviço 24h).

Serviços Públicos

- Cartório notarial
- Registo Civil, Comercial e Predial
- Repartição de Finanças e Tesouraria da Fazenda Pública
- Posto da G.N.R.
- Casa do Povo
- Instituições bancárias
- C.T.T. – Correios de Portugal, S.A.

II – Caracterização da Instituição

1.1. O Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares

O Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Nova de Poiares surge com o Protocolo celebrado em 28 de Fevereiro de 2000, no Salão Nobre da Câmara Municipal e em que foram intervenientes os Estabelecimentos de Ensino do concelho, a então Delegação Escolar, a Autarquia, a Associação de Pais e Encarregados de Educação e o Centro da Área Educativa de Coimbra.

É homologado por despacho de Sua Excelência o Secretário de Estado da Administração Educativa de 30/05/2000. Teve por base o disposto no Decreto-Lei 115-A/98, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99 de 22 de Abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. (ecs-dr-daniel-matos)

Inicialmente faziam parte do Agrupamento 9 Escolas do 1.ºCiclo do Ensino Básico e 4 Jardins-de-infância. Hoje o Agrupamento é constituído por 7 Escolas do 1.ºCiclo e 3 Jardins-de-infância distribuídos pelas 4 freguesias do concelho: Santo André de Poiares, Santa Maria de Arrifana, São Miguel de Poiares e São José das Lavegadas. (wikipedia.org.com)

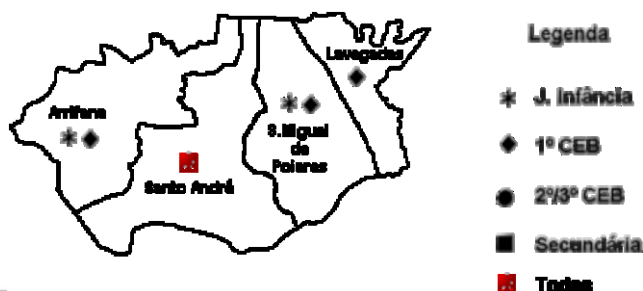


Ilustração 20 – mapa das escolas do agrupamento Dr. Daniel de Matos

Ilustração 21 – escola E.B. 2,3/S Dr. Daniel de Matos

Esta Escola passou por várias fases, à medida que se foi consolidando o seu processo de crescimento.

Foi o curso Oficial da Telescola que deu origem a um período de estudos mais longos e possibilitou que os alunos da região seguissem na sua terra, a escolaridade obrigatória. Funcionava então, no antigo Seminário da Consolata, hoje Lar da Terceira Idade.



Ilustração 22 – pinturas da escola

Em 1970 surgiu a Escola Preparatória Dr. Daniel de Matos, em instalações provisórias, pavilhões pré-fabricados colocados no lugar da Catraia das Necessidades, em frente ao antigo Hospital. Devido ao crescendo do número de alunos interessados, iniciou-se ali o Ensino Unificado. Nesta altura frequentavam nesta escola alunos provenientes de 3 concelhos – Poiares, Penacova e Lousã – que atendiam a aulas das 8.30h às 15h num tri-desdobramento. Durante anos, funcionou ali o Ciclo e o Unificado. Os que prosseguissem estudos iam para Coimbra.



Ilustração 23 – antigas instalações Não existiam condições apropriadas à prática desportiva, o que, causou diversos transtornos.

Em 10 de Novembro de 1984 inauguram-se as actuais instalações com a designação da Escola Preparatória de Vila Nova de Poiares e em 1985/86 passou a designar-se Escola C+S.

Em 16/10/1992, por proposta do Conselho Directivo, com o apoio do Câmara Municipal e da Associação de Pais, foi publicado um novo despacho que repunha como patrono o digníssimo Poiarense Dr. Daniel Ferreira de Matos Júnior, médico, nascido no lugar de Ferreira a 06/10/1850 e falecido a 25/02/1912, em Coimbra. Pessoa de grande craveira profissional e intelectual.



Ilustração 24 – Pinturas da escola

Em Julho de 1998 esta Escola passou a designar-se “EB2,3/S Dr. Daniel de Matos”.

No ano lectivo de 2001/2002 passou a ser sede do Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho de Vila Nova de Poiares.

Hoje, nesta escola, funcionam cursos diurnos e nocturnos. O curso diurno é composto pelo Agrupamento I – Geral, Agrupamento III – Tecnológico Administração e Agrupamento IV – Geral. O curso nocturno é composto por Unidade Cap. como 3º ciclo e o Curso Técnico de Contabilidade. Este ano, abriu também o curso 9º + 1

Na Escola, prestam actualmente, serviço 120 professores e 30 funcionários, e é



Ilustração 25 – Pavilhão de convívio

frequentada por 661 alunos diurnos divididos por 33 turmas e 49 alunos nocturnos. Tem 30 salas de aula, 1 sala de estudo, 3 salas de convívio, 5 oficinas e 1 sala onde está a funcionar o C.O.J. (Centro de Ocupação Juvenil).

São 4 Pavilhões de aulas e 1 Pavilhão de convívio, onde funcionam todos os serviços administrativos, de gestão, secretária, fotocopiadora, retrosaria, bar e cantina. Para além disto existem campos ao ar livre para a prática de desporto, bem como,

usufrui do pavilhão gimnodesportivo da vila. Possui ainda uma biblioteca e uma mediateca.

A Escola continua a ser a sede do agrupamento de escolas do concelho de Vila Nova de Poiares, sendo actualmente Presidente do Conselho Executivo a Dra. Eduarda S. R. Carvalho. (ecs-dr-daniel-matos)



Ilustração 26 – campo desportivo

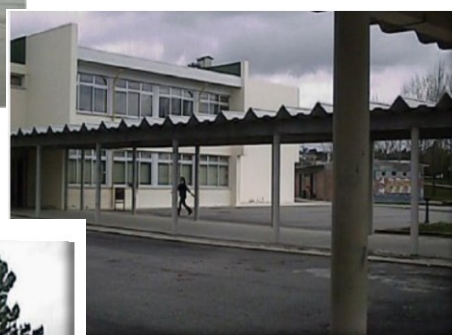


Ilustração 27 – pavilhão mais recente da escola onde funcionam as aulas do ensino secundário



Ilustração 28 – espaços da escola

2.2.2. Planta da Escola



2.2.3. Alunos

Ensino Pré-Escolar

A nível da Educação, o Concelho de Vila Nova de Poiares tem em funcionamento seis jardins de infância, quatro de rede pública e dois a funcionar como IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social), que estão distribuídos da seguinte forma:

Arrifana - 39 crianças

Ervideira - 12 crianças

S. Miguel - 20 crianças

St. André - 63 crianças

CBEISA (IPSS) - 36 crianças no ATL, 52 crianças na Creche e 66 crianças na Pré-Escola

ADIP (IPSS) - 33 crianças em ATL e 30 na Creche

Refira-se que todos estes estabelecimentos possuem cantina, sendo os da rede pública da responsabilidade da Autarquia.

Ilustração 29 – pré-escolar – alunos

(cm-vilanovadepoiares)

1º Ciclo do Ensino Básico

Existem 11 escolas espalhadas pelo Concelho.

Algaça - 26 alunos

Arrifana - 49 alunos

Entroncamento - 26 alunos

Ervideira - 11 alunos

Mucela - 10 alunos

Olho Marinho - 10 alunos

Póvoa - 5 alunos

S. Miguel - 63 alunos

Terreiros de Além - 15 alunos

Vale do Gueiro - 8 alunos

Vila Nova de Poiares - 134 alunos

Total - 357 alunos

Refira-se que existem sete cantinas escolares, respectivamente em Algaça nº 1, Arrifana, Ervideira, Mucela nº 1, S. Miguel, Terreiros de Além e Vila Nova de Poiares, pelo que a maioria das crianças pode beneficiar desta resposta garantido-se desta forma uma alimentação equilibrada e suprimindo as carências alimentares de crianças mais desfavorecidas.

Existe uma rede de transportes escolares eficaz, satisfazendo e cobrindo 100% as necessidades desta população escolar.

Ilustração 30 – 1º ciclo – alunos

(cm-vilanovadepoiares)

Alunos do Ensino Básico

A no	N.º de Turmas	N.º de Alunos
1º	23	82
2º		97
3º		85
4º		104
5º	5	86
6º	5	74
7º	6	114
8º	4	82
9º	4	85
1º Ano	1	16
2º Ano	2	20
Total	50	845

(Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, 2005)

Alunos do Ensino Secundário

Cursos de Carácter Geral	N.º de Turmas		
	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias	1 (16 alunos)	1 (25 alunos)	
Agrupamento 1 – Curso Carácter Geral			1 (33 alunos)
Curso Tecnológico	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Curso Tecnológico de Administração		1 (14 alunos)	
Agrupamento 3 Curso Tecnológico de Administração			1 (10 alunos)
Curso Tecnológico de Acção Social		1 (18 alunos)	
Curso E. Profissionalizante	1 (19 alunos)		
Nº Total de Alunos por Ano	35	57	43

(Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, 2005)

Alunos do Ensino Nocturno (SEUC)

Nível de Ensino	Nº Turmas	Nº Alunos
Ens. Básico	1	9
Ens. Sec.	1	22
TOTAL	2	31

(AgrupamentodeEscolasdeVilaNovadePoiares, 2005)

Alunos com Apoio Sócio – Educativo

Ensino Básico		Ensino Secundário	
Escalão A	Escalão B	Escalão A	Escalão B
215	19	26	17

(AgrupamentodeEscolasdeVilaNovadePoiares, 2005)

2.2.4. Pessoal Docente

2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário

Grupo/ Disciplina	Área disciplinar	Nº de professores			
		P.Q. Escola	P.Q. Outras Escolas	Outro	Total
2º Ciclo Ensino Básico					
1º	Português / História e Geog. Portugal	2		1	3
2º	Português / Língua Francesa	1	2		3
3º	Português / Língua Inglesa	2	1	1	4
4º	Matemática / Ciências Natureza	3	2	3	8
5º	Ed. Visual e Tecnológica	4		2	6

Ed. Musical	Ed. Musical	1			1
Ed. Física	Ed. Física	1	1	1	3
E.M.R.C.	Ed. Moral e Rel. Católica	1			1
Total		15	6	8	29
3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário					
1º	Matemática	4	4		8
4º	Física e Química	2	2	1	5
5º	Ed. Visual	1		1	2
6º	Trab. Aplic. / Tecnologias	2		3	5
7º	Economia	1	1		2
8ºA	Português / Latim	1		1	2
8ºB	Português / Francês	6	3	1	10
9º	Inglês	2		3	5
10º A	História	4			4
10º B	Filosofia / Psicologia	1		1	2
11º A	Geografia	1	2	1	4
11º B	Biologia / C. Nat. / C.T.V.	2	2		4
12º	Ed. Tecnológica	2		3	5

Ed. Física	Ed. Física	1	1	3	5
Infor mática	Informática			2	2
Total		30	15	30	65

Núcleos de Estágio

Área Disciplinar	N.º de Estagiários
Matemática a)	4
Educação Física a)	3
Educação Musical a)	
Ciências da Educação	1

a) Estágios do Ramo Educacional

2.2.5. Pessoal Não Docente**Pessoal Administrativo**

Categoria	Nº de Funcionários
Chefe dos Serviços de Adm. Escolar	1
Assistente Administrativo	11

Distribuição por Sexo e Idade – Administrativos

Sexo Idade	Masculino	Feminino	Total
≤ 25	0	0	0
26 - 35	0	3	3
36 - 45	1	7	8
≥ 46	0	1	1

Formação Académica / Formação Profissional – Administrativos

Formação Sexo	Formação Académica			Situação Profissional		
	3º Ciclo	Secundário	Superior	Quadro	Cont. Pro.	Cont. Ter
Masculino	1	0	0	0	1	0
Total						
Feminino	2	8	0	6	3	1
Total	3	8	0	6	4	1

Pessoal Auxiliar e de Acção Educativa

Categoria	Nº de Funcionários
Auxiliar de Acção Educativa	32
Cozinheiras	7
Guarda – Nocturno	2
Auxiliar de Manutenção	1
Pessoal Auxiliar da Câmara Municipal	10
Pessoal Assalariado	7

Distribuição por Sexo e Idade

Idade	<i>Sexo</i> Masculino	Feminino	Total
≤ 25	0	1	1
26 - 35	1	3	4
36 - 45	2	15	17
≥ 46	2	11	13

Formação Académica / Situação Profissional

Formação / Sexo	Mas	Fem.	Total	S. Profissional	Mas	Fem	Total
1º Ciclo	1	5	6	Quadro	4	21	25
2º Ciclo	3	11	14				
3º Ciclo	1	10	11				
<i>E. Sec.</i>	<i>0</i>	<i>4</i>	<i>4</i>				
				Cont. Provi.	1	5	6
				Cont. Termo	0	4	4

2.2.6. Levantamento e identificação de necessidades, problemas e áreas de intervenção prioritárias

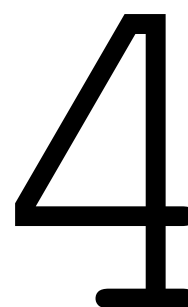
Este foi elaborado pelo próprio agrupamento de escolas aquando da elaboração do seu projecto educativo 2005/2008 (AgrupamentodeEscolasdeVilaNovadePoiares, 2005)

Dimensão curricular	Dimensão Psicossocial	Dimensão Ecológica	Dimensão Comunitária	Dimensão Organizacional
---------------------	-----------------------	--------------------	----------------------	-------------------------

<p>1- Insucesso na Língua Portuguesa. 2- Insucesso na disciplina de Matemática. 3- Insucesso nas Línguas Estrangeiras (Inglês e Francês) 4- Aplicação de metodologia pouco activa de intervenção em sala de aula. 5- Necessidade de formação na área da avaliação e relações interpessoais.</p>	<p>1- Dificuldades ao nível socioeconómico – cultural e acompanhamento familiar dos discentes. 2 - Incumprimento de regras e normas de comportamento. 3- Desconhecimento dos documentos estruturantes do Agrupamento (Regulamento Interno, Projecto Curricular de Agrupamento e Projectos Curriculares de Turma). 4- Dificuldades nas relações interpessoais na Comunidade Educativa.</p>	<p>1-Insegurança ao nível de: 1.1- Vedações de recintos escolares do Pré-Escolar e 1º Ciclo. 1.2- Asfalto/passeios, protecção e sinalização no acesso às escolas. 1.3- Instalações sanitárias desadequadas e pintura das salas de aula. 1.4- Falta de recursos materiais: informático, audiovisual e mobiliário adequado ao nível etário dos alunos. 2- Uso e abuso do consumo de bebidas alcoólicas. 3- Falta de Informação/Formação ao nível da sexualidade. 4 - Desconhecimento das regras de higiene universais ao nível dos primeiros socorros. 5- Falta de cuidados básicos de higiene pessoal e social. 6-Pouco embelezamento dos espaços escolares.</p>	<p>1- Reforço e estabelecimento de novas parcerias.</p>	<p>1-Organização da ocupação dos tempos livres dos alunos. 2-Melhorar o registo do consumo de produtos no bar e refeitório. 3-Cumprimento do plano de auto – controle. 4- Necessidade de redistribuição das áreas de serviços dos diferentes sectores (Docentes, Auxiliares de Acção Educativa e Administrativos). 5- Criação de um espaço adequado para o atendimento de Pais/Encarregados de Educação.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Parte Prática – Estágio: Actividades Desenvolvidas

*“Todos jogam o mesmo jogo
Mas todos o jogam com regras diferentes
Ninguém apoia ninguém
O melhor é aprender o jogo sozinho
E reconhecer que se está só
Ninguém apoia ninguém”*
(Anderson, Rice & Ulvaeus, Chess, 1984)



1. Projecto de Estágio
2. Conhecimento do local e do público – Alvo do Estágio
3. Intervenção para a promoção/ligação
4. Intervenção Pedagógica Especializada/Acompanhamento Individual
5. Colaboração com os Professores
6. Participação em Reuniões e outros Encontros
7. Outras Actividades
8. Projecto de Estágio



1. Projecto de Estágio

Aqui apresenta-se apenas o fulcral do projecto de estágio entregue em Outubro, o original vai em anexo:

Área de Estágio: Educação Especial

Local de estágio: E.B.2,3/S Dr. Daniel de Matos em Vila Nova de Poiares

Destinatários: Dois alunos de uma turma do 5ºano e dois alunos de uma turma do 6ºano de escolaridade.

Âmbito do Projecto de Estágio Curricular: Tendo em conta que cada indivíduo é um ser único e irrepetível e que este está sujeito ao meio que o rodeia e que o Ensino se pretende para todos no sentido de uma melhor igualdade de oportunidades e de proporcionar a cada aluno que este potencie ao máximo as suas capacidades, ultrapassando se necessário com ajuda, dificuldades pelas quais possa passar é então, perceptível a importância de especialistas em educação especial, em específico nas dificuldades de aprendizagem, que tornem esses ideais mais próximos de uma realidade prática no dia-a-dia da escola, promovendo o sucesso escolar. É neste âmbito que pretendo intervir, junto das crianças que demonstrem dificuldades de aprendizagens não coincidentes com as suas capacidades e/ou que demonstrem problemas de comportamento. E, para melhor intervir, pretendo fazer um estudo para caracterizar a localidade onde se insere a escola (Vila Nova de Poiares), o agrupamento de escolas, a própria escola, as duas turmas escolhidas e os quatro alunos com os quais pretendo intervir directamente.

Pólos de Intervenção:	Objectivos Gerais:	Objectivos Específicos:
<p>Interacção Escola ↔ Família (Pais e família das duas turmas)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Promover eventos que aproximem os encarregados de educação da escola e dos seus educandos enquanto alunos.• Aumentar a participação dos encarregados de educação na escola.• Engrandecer o conhecimento dos pais relativamente às problemáticas da escola.	<ul style="list-style-type: none">• Efectuar (junto dos pais das duas turmas) um levantamento de necessidades de informação/reflexão e interesses.• Promover sessões de informação/reflexão/debate.• Promover eventos que levem os pais à escola e a trabalhar em conjunto com esta (ex: convívios, TIP's (Teacher's Involve Parent's) festas, etc.)• Aumentar em 50% a participação dos encarregados de educação destas duas turmas.• Avaliar eficácia das acções através de

		questionários.
Interacção ↔ Escola Comunidade Educativa	<ul style="list-style-type: none">• Promover eventos que aproximem a escola da comunidade educativa que a constrói.	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver acções de informação/sensibilização/reflexão/debate sobre temáticas de interesse comum.• Folhetos informativos• Avaliar eficácia das acções através de um questionário e de sugestões.
Interacção Escola ↔ Aluno (s)	<ul style="list-style-type: none">• Promover a escola e a importância do ensino.• Promover o estudo e uma melhor aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver sessões de informação/debate/reflexão com os alunos sobre o que é o ensino, para que serve, quem beneficia, etc.• Desenvolver sessões com os alunos sobre métodos de estudo, organização do material, etc.• Avaliar a eficácia das acções através de

		questionários.
Interacção Aluno ↔ Aluno (Nas duas turmas)	<ul style="list-style-type: none">• Formar e informar para a “diferença” e para a importância do respeito e da igualdade entre pares• Desenvolver laços sociais mais estreitos entre os pares nas duas turmas	<ul style="list-style-type: none">• Promover acções de sensibilização/informação e reflexão sobre a (s) diferença (s), sobre companheirismo e entreaajuda, sobre o respeito e igualdade entre pares• Promover sessões de desenvolvimento pessoal e social.• Avaliar as acções através de questionários.
	<ul style="list-style-type: none">• Fomentar o interesse da comunidade envolvente para com	<ul style="list-style-type: none">• Utilizar os media como recurso educativo. Promover uma revista

<p>Interacção Escola ↔ Meio Envolvente</p>	<p>as questões de âmbito escolar.</p> <ul style="list-style-type: none">• Aproximar e aprofundar a ligação desta com a escola.• Promover uma melhor informação da comunidade local relativamente a temáticas educativas.	<p>elaborada na escola (com temáticas relativas a esta) para ser distribuída no meio envolvente à escola.</p> <ul style="list-style-type: none">• Avaliar utilizando questionários.
<p>Intervenção Directa Com os 4 alunos</p>	<ul style="list-style-type: none">• Promover e estimular uma melhor aprendizagem e desenvolvimento das capacidades dos alunos• Conhecer os factores de risco e de oportunidade presentes no percurso escolar dos 4 alunos em causa e de que forma interferem no seu percurso de ensino/aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none">• Identificar e avaliar os pontos fortes e fracos dos alunos e estimula-los.• Planificar uma intervenção individualizada.• Intervir com técnicas individualizadas.• Avaliar competências e dificuldades – evolução observada.

	<ul style="list-style-type: none">• Demonstrar a importância e eficácia de um apoio individualizado e sistemático que vai de encontro às necessidades identificadas.• Demonstrar a necessidade de uma intervenção que contemple os contextos em que o aluno se insere.	
Caracterização do local de estágio:	<p>Conhecer e enquadrar:</p> <ul style="list-style-type: none">• O meio onde se insere• O agrupamento de escolas• A escola• As 2 turmas• Os 4 alunos	<ul style="list-style-type: none">• Recolher informação escrita• Questionários e entrevistas

Cronograma de Actividades

		Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maio
Caracterização	Recolher informação escrita									
	Questionários e entrevistas									
Intervenção Directa com os 4 alunos	Identificar e avaliar os pontos fortes e fracos e estimula-los.									
	Planificar uma intervenção individualizada.									
	Intervir com técnicas individualizadas.									

	Avaliar – evolução observada									
--	------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

		Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maio
Interacção Escola - Meio Envolverte	Promover uma revista elaborada na escola (com temáticas relativas a esta) para ser distribuída no meio envolvente à escola.									
	Avaliar utilizando questionários.									
Interacção Aluno ↑↓	Promover acções de sensibilização/informação e reflexão sobre a (s) diferença (s), sobre companheirismo e entreajuda, sobre o respeito e igualdade entre pares									

Aluno (Nas duas turmas)	Promover sessões de desenvolvimento pessoal e social.									
	Promover sessões de métodos de estudo e organização do trabalho.									
	Avaliar as acções através de questionários.									
		Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maio
Interacção Escola ↔ Aluno (s)	Desenvolver sessões de informação/debate/reflexão com os alunos sobre o que é o ensino, para que serve, quem beneficia, etc.									
	Desenvolver sessões com os alunos sobre métodos de estudo, organização do material, etc.									

		Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maio
	Avaliar a eficácia das acções através de questionários.									
Interacção Escola ↔ Comunidade Educativa	Desenvolver acções de informação/sensibilização/reflexão/debate sobre temáticas de interesse comum.									
	Folhetos informativos.									
	Avaliar eficácia das acções através de um questionário e de sugestões.									
Interacção Escola ↔	Efectuar (junto dos pais das duas turmas) um levantamento de necessidades de informação/reflexão e interesses.									
	Promover sessões de									

Família (Pais e família das duas turmas)	informação/reflexão/debate.									
	Promover eventos que levem os pais à escola e a trabalhar em conjunto com esta (ex: convívios, TIP's (Teacher's Involve Parent's) festas, etc.)									
	Aumentar em 50% a participação dos encarregados de educação destas duas turmas.									
	Avaliar eficácia das acções através de questionários.									



2. Conhecimento do local e Do público – Alvo do Estágio

9. Conhecimento do local e do público – Alvo do Estágio

A escola onde estive a estagiar, parece-me, ainda lidar com bastantes handicaps ao nível educativo, em especial ao nível pedagógico especializado. De salientar que, esta lida com uma população muito desfavorecida e carenciada e, segundo pessoal docente e não docente, chegam cada vez mais ao ensino básico daquela escola crianças com graves dificuldades de aprendizagem e com aprendizagens mal adquiridas, o que torna ainda mais complicado o trabalho desta escola.

Depois, esta escola é também sede de agrupamento de escolas, sendo que todas as outras escolas do concelho recorrem a esta para tratar dos seus assuntos e tudo é centralizado ali.

Os fundos da escola também são parcos e não chegam para tudo aquilo que se almeja. Assim, embora se denote muita dedicação à escola por todos, esta apresenta enormes dificuldades.

As queixas que mais se ouvem, entre o pessoal docente e não docente, sobre a sua população estudantil são referentes ao mau comportamento, ao desrespeito pelas regras e pelas pessoas, à fraca motivação e aspiração na escola.

Depois, daquilo que pude observar, principalmente em dias de chuva, os alunos não têm muito com que se ocupar, amontoando-se debaixo dos telheiros ou no pavilhão de convívio. O tipo de linguagem utilizada entre os alunos é muito pouco cuidada e com excessivo uso de calão. São agressivos e implicantes entre eles e, mesmo, com os auxiliares de acção educativa.

No fundo, é uma escola com muito potencial e com muita vontade de mudar as coisas, só não possuem os meios nem as ferramentas necessárias para tal, embora continue sempre a lutar por isso.



10. Intervenção para a promoção/ligação
 - 10.1. Escola – comunidade
 - 10.2. Escola – Família
 - 10.3. Escola – Alunos
 - 10.4. Alunos – Alunos
 - 10.5. Escola – Comunidade Educativa



3 Intervenção para a promoção/ligação

3.1 Escola – comunidade

11. Intervenção para a promoção/ligação

11.1. Escola – comunidade

“Neste pólo de intervenção já está em progresso o estabelecimento de uma parceria com a Câmara Municipal com vista à utilização dos espaços disponíveis, quer fixos quer aquando da realização de eventos por esta ao nível educativo, para que possa divulgar informação. Divulgação esta, feita quer com panfletos informativos quer presencialmente, estando à disposição da comunidade para o esclarecimento ou busca de respostas para as suas dúvidas.”

“Depois, foi já estabelecida uma parceria com a Centro de Saúde para haver disponibilidade de cedência de espaço para a afixação e divulgação de informação aos utentes, bem como, disponibilidade para iniciar sessões de formação/informação para os funcionários e profissionais deste centro afim de melhor estarem atentos às problemáticas das necessidades educativas especiais e, assim, poderem auxiliar e encaminhar melhor as famílias e os utentes que a eles recorrem com os seus problemas e as suas dúvidas. Isto iniciar-se-á a partir de Janeiro de 2008.”

“Em ambas as parcerias foi deixado em aberto a disponibilidade para qualquer outro projecto educativo que seja possível e que seja sugerido por ambas as partes.”

O que aqui tinha sido referido no pré-relatório de estágio sofreu uma evolução. Mas começarei por explicitar o propósito e o intuito deste pólo de intervenção. Procurei aqui, conseguir relacionar o meu trabalho com o de outras entidades, no sentido de uma parceria. Assim, procurou-se oferecer serviços em troca de outros, sendo que, ambas as partes beneficiam e, no final beneficiam a Educação, as crianças e a comunidade.

Optei pelas duas entidades que me pareceram mais pertinentes naquele contexto – o Centro de Saúde e a Câmara Municipal de Vila Nova de Poiares. Quanto à Câmara Municipal, em Novembro, foi-lhes pessoalmente, em audiência, explicado o propósito e os objectivos pretendidos e posteriormente foi-lhes entregue o Projecto Curricular de Estágio conjuntamente com uma carta pedindo a sua parceria e

oferecendo serviços para o que necessitassem. Depois, de muitas visitas a esta instituição das quais não obtive qualquer resposta, fui encaminhada para a directora dos Serviços Sociais da mesma, que me marcou uma audiência em meados de Abril. Nessa audiência, foi-lhe explicado a natureza do meu interesse naquela parceria e os meus objectivos, foi falado o projecto que já tinha em mente e foi-me sugerida uma possível parceria no projecto do Dia da Criança. Foi-me pedido que entregasse o projecto que queira desenvolver e aquilo que pretendia da instituição e que aguardasse, o que fiz uma semana depois. Até hoje, apesar de ter efectuado várias diligências, muitas até que me impediram de estar em outras actividades, nunca obtive qualquer resposta.

Quanto ao Centro de Saúde a parceria foi, quase no imediato, aprovada. Fui encaminhada para a Enf.ª Paula com a qual reuni. Foi-lhe explicado o sentido da parceria e que estaria disponível para o que precisassem.

Parceria com Centro de saúde			
	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades
Divulgação de Informação	Promover a divulgação de informação sobre NEE à comunidade.	Aumentar o interesse e o nível de informação da comunidade relativamente às NEE.	Colocar panfletos informativos nos locais de espera dos utentes. Colocar cartazes informativos nos placares disponíveis.
		Aumentar o interesse e o nível de informação sobre as NEE junto do pessoal	Planear sessões

Informação/Formação	Promover a informação/formação junto do pessoal do Centro de Saúde.	do Centro de Saúde. Preparar o pessoal do Centro de Saúde para estar em alerta para os possíveis sinais e para o melhor encaminhamento e acompanhamento das famílias e dos casos. Melhorar o encaminhamento e a sinalização de casos de NEE.	de informação para o pessoal do Centro de Saúde, tendo em vista essencialmente a compreensão das problemáticas, os sinais de alerta e o encaminhamento.
Conhecimento da realidade neste pólo	Conhecer e analisar a problemática das NEE no prisma do Centro de Saúde e das suas práticas.	Aumentar o meu conhecimento da realidade das NEE do ponto de vista do Centro de Saúde. Aumentar o meu conhecimento sobre os pólos envolventes ao indivíduo com NEE e à escola.	Entrevistar informalmente pessoal do Centro de Saúde. Distribuir Questionários.

Foi acordado eu prestar formação em algumas temáticas, a divulgação de informação naqueles espaço e, o desenvolvimento do Projecto Alimentação Saudável com os estagiários de enfermagem.

Quanto à formação, pensando dentro do prisma da educação de adultos eu sugeri que enviasse uma lista com várias temáticas e que dentre elas eles escolhessem aquelas que queriam ver desenvolvidas. E assim foi. De todas as temáticas foram desenvolvidas duas formações, uma sobre Dislexia e outra sobre DDA-H.

O projecto, supracitado anteriormente, tinha um formato maior e denominava-se “Alimentação Saudável e Actividade Física”, em que a actividade física seria promovida pelos estagiários de educação física da escola em conjunto com o ginásio. Mas para que tal fosse concretizável era necessária a autorização da câmara para a dinamização das actividades no jardim do centro da vila, e esta, nunca surgiu. Portanto, esta parte do projecto foi cancelada.

Apresento em seguida o projecto:

Projecto de Mudança

A Alimentação Saudável e a Actividade Física



Todos, a Comer e a mexer

De uma forma saudável

Abril de 2008

1. Introdução

1.1. Apresentação e descrição

Este projecto destina-se ao Concelho de Vila Nova de Poiares e tem como *população alvo* qualquer pessoa de qualquer idade, residente no Concelho de Vila Nova de Poiares.

Pretende-se consciencializar a população para a importância de uma alimentação saudável e da actividade física para a melhoria da sua qualidade de vida.

Através de diversas actividades, deseja-se proporcionar espaços únicos e dinâmicos que de uma forma lúdico pedagógica informem/formem para os alimentos saudáveis, para alimentação equilibrada e para a actividade física que cada um, em cada idade, poderá fazer.

1.2. Motivos e Fundamentos

Nos dias de hoje, torna-se cada vez mais pertinente consciencializar as pessoas para aquilo que é uma alimentação equilibrada e para a necessidade de se fazer exercício regular pois, assistimos a um cada vez maior surto de doenças relacionadas com uma má alimentação e a um sedentarismo. Doenças, essas, que tendem a atingir todas as faixas etárias, desde as crianças aos idosos e que condicionam de sobremaneira a qualidade de vida dos indivíduos e de aqueles que os rodeiam.

Muitas vezes e apesar da informação divulgada hoje ser muito variada e vasta, as pessoas continuam mal informadas e continuam a manter hábitos pouco saudáveis. Penso que, isto se deve não só, ao modo de vida actual e à sociedade em que vivemos, mas também, facto de a informação que se passa ser muito abrangente, geral e vaga, o que, não permite atingir populações específicas.

Assim, cabe também a cada comunidade desenvolver projectos que dinâmica e atractivamente proporcionem um espaço educativo diferente mas também mais eficaz para a transmissão de informação de forma mais “familiar”.

Torna-se também um motivo fulcral o facto de que neste conselho existem as “ferramentas” necessárias a cada individuo para ter uma verdadeira alimentação

saudável e um actividade física regular pois, aqui encontramos um complexo desportivo e um mercado de frutas, legumes e peixe. A juntar a isto, podemos verificar que, nos encontramos rodeados de natureza e de zonas rurais, onde ainda existe produção agrícola.

2. Objectivos

	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos
Pólo de Actividades	Proporcionar experiências de contacto com a actividade física e com comportamentos alimentares saudáveis.	<ul style="list-style-type: none">• Dinamizar espaços com demonstrações das diversas opções de actividade física para todas as idades.• Dinamizar espaços onde as pessoas possam verificar níveis de glicemia, índice de massa corporal, etc.
Pólo de Formação	Proporcionar formação e informação sobre alimentação saudável e actividade física.	<ul style="list-style-type: none">• Fornecer informação sobre os valores, propriedades e importância dos diversos alimentos.• Divulgar informação sobre as ofertas de actividade física disponíveis na área de residência.• Informar para a importância da actividade física nas diversas faixas etárias.

Resultados esperados:

Espera-se uma maior clarificação sobre o que é uma alimentação saudável e de como torná-la possível e pretende-se um maior conhecimento das ofertas disponíveis para se concretizar uma actividade física regular.

Pretende-se que os indivíduos, assim, possam passar a optar, informadamente, por comportamentos mais saudáveis.

Por fim, aspira-se proporcionar momentos de convívio e animação no centro da vila, envolvendo e aproximando a todos.

Objectivos intermédios:

Espera-se que a informação e a cultura tenham reflexo no dia – a – dia das populações, sendo que, entre nos temas de conversa, alguns dos temas abordados, gerando maior interesse, esclarecimento e conhecimento.

Espera-se ainda que ciclicamente e por influência, se arrastem mais interessados e que, a longo prazo, hajam alterações educacionais no pensar e agir da população, influenciando nos seus educandos e na educação e interesse destes.

Por fim, pretende-se enriquecer a cultura do concelho, aumentando a saúde e a qualidade de vida.

Objectivos exteriores ao projecto:

Pensa-se que, devido ao facto de o Concelho ser pequeno, que será fácil implementar um projecto com estas características. Mas também se deve ter em conta que o mesmo também é disperso. Isto é, existe a sede de Conselho que é mais ou menos desenvolvida culturalmente e depois existem localidades dispersas e mais ou menos isoladas umas das outras e distantes da sede que são mais pobres economicamente e culturalmente, o que, pode originar resultados diferentes e progressos diferentes em cada localidade.

3. Recursos

Para que tal projecto seja alcançável necessitar-se-ia de:

Recursos Materiais:

- Mesas,
- Cadeiras,
- Cartolinas,
- Fotocopias,
- Cola

- Espaços

Recursos Humanos:

- Uma equipa multidisciplinar (que coordenasse o trabalho, avaliasse e gerisse),
- Polícias municipais (controlo da circulação e do desenvolvimento das actividades),

4. Calendarização

Pretende-se que este projecto tenha a duração de um mês e meio e que a implementação deste ocorra durante uma manhã.

1ª Fase:

Reuniões da equipa multidisciplinar para:

- Primeiro contacto com instituições e empresas com as quais se pretende estabelecer parcerias, de forma a estabelecer-se o dia para a implementação do projecto e de forma a organizar os recursos disponibilizáveis.
- Apresentação do projecto tendo em vista a sua aprovação.

2ª Fase:

- Segundo contacto com as instituições e empresas para determinar o dia e estabelecer a parceria desejada oficialmente.
- Elaboração dos convites e dos panfletos de divulgação e envio dos mesmos.
- Organização e criação dos materiais necessários e do mapa de distribuição dos espaços.

3ª Fase:

Reunião da equipa multidisciplinar para avaliar e discutir o progresso do projecto.

Implementação do projecto. Dá-se início à implementação actividades.

4ª Fase:

Avaliação final do projecto (com questionário na população, pós-teste, análise de dados, etc.), discussão da sustentabilidade do mesmo *per si* e de se reformular ou iniciar-se outro projecto.

5. Gestão da Equipa

A equipa permanente deve ser multidisciplinar, englobando os representantes do Centro de Saúde de Vila Nova de Poaires (Enfermeiros e estagiários de enfermagem), representantes da E.B. 2,3/S Dr. Daniel de Matos

(Professores de Educação Física e seus estagiários), representante dos serviços de acção social da Câmara Municipal de Vila Nova de Poiares e Carla Lima (estagiária de 2º ano do 2º ciclo de Bolonha – Mestrado – em Educação Especial, Ciências da Educação Universidade de Coimbra).

À equipa multidisciplinar cabe decidir, planificar, gerir, acompanhar e avaliar o projecto.

Deverá existir uma reunião fixa semanal para analisar o ponto de situação e o andamento do projecto. Serão possíveis, dentro das disponibilidades dos membros da equipa, mais reuniões que se considerem pertinentes para o alcance dos objectivos.

No final a equipa terá que elaborar um relatório do projecto, incluindo a contabilidade, a avaliação e uma revisão do que foi feito: o que correu bem e o que correu mal, bem como, o que se sugere a melhorar.

6. Resistências

Num trabalho prospectivo pensa-se que iremos encontrar algumas resiliências na alteração de alguns estereótipos e mitos, bem como, na implementação de estratégias de auto – regulação da aprendizagem mas, almeja-se o contacto e a reflexão, e não, a total alteração das coisas, sendo que, temos consciência de que estes processos de mudança e objectivos ocorrem de forma lenta e que para um melhor efeito, necessitaríamos de uma intervenção de largo espectro. Consideramos também que poderemos encontrar resistências na adesão por parte da população - alvo, portanto tem de existir um trabalho de propaganda e explicação do que se vai passar e do que pretendemos, para se irem familiarizando e as actividades têm necessariamente que conter uma componente lúdica, proporcionando um aprender a brincar e um aprender em contacto.

7. Possíveis ajustamentos

Podem ocorrer modificações na estruturação/calendarização do projecto, sendo que, estes ajustes nunca podem ser feitos de forma a prolongar o projecto mais do que o inicialmente previsto.

Tem de se ponderar a hipótese de um dos membros pode ter que sair do projecto e ter-se-á que se proceder a uma nova selecção e envolvimento de outro membro.

Com o decorrer do projecto pode-se verificar que os objectivos inicialmente projectados necessitam ser revistos, quer para mais, aumentando as metas ou para menos diminuindo o previsto.

O cenário mais extremo possível seria a população não aderir ao projecto e este não ter qualquer utilidade não alcançando os seus objectivos. Mas tal acontecendo, significaria que todo o projecto teria de ser revisto e ter-se-ia que elaborar um relatório explicitando as falhas e o que poderia ser melhorado.

8. Comunicação: Disseminação e Divulgação

Operacional: Cada um dos membros de desenvolvimento e de implementação do projecto deverá receber um certificado de participação na implementação do projecto, bem como, deverá receber uma cópia do projecto e do seu relatório final.

Interna: Pelo Concelho deverão ser disseminados flyers publicitários e informativos do projecto que se está a implementar, bem como, poder-se-á proceder à disseminação de folhetos.

Externa: Dever-se-á publicar o relatório final do projecto implementado, de forma a procurar influenciar outros Concelhos a implementarem o projecto e a promoverem inclusão e a tolerância e de forma a poder-se dar continuidade do projecto nos anos seguintes.

9. Avaliação e Acompanhamento

Avaliação das sugestões e dos comentários da população – alvo e das parcerias sobre o projecto, através de entrevistas e questionários.

Avaliação final de toda a implementação do projecto pela equipa multidisciplinar. Avaliação quantitativa dos dados recolhidos (das sugestões e comentários, dos questionários, da adesão).

Este projecto como já foi referido desenvolveu-se apenas no prisma da Educação Saudável. Procurou-se uma divulgação de informação que fosse ao encontro da comunidade local, em específico de cada pessoa. Para tal, pensei no dia de feira para a implementação, uma vez que, nesses dias (segundas-feiras) as pessoas do Conselho que vivem em

localidades mais afastadas da Vila acorrem à mesma, então nessa manhã existe uma enorme confluência de pessoas, especialmente no mercado. Sediemo-nos no mercado, colocamos cartolinas com informação penduradas e flyers. Os enfermeiros estiveram a fazer medições de glicemia, peso, etc. O que, chamava as pessoas ao local onde estávamos sediados. Depois fomos em grupos percorrer o mercado entregando flyers às pessoas e procurando falar um pouco com elas e, encaminhá-las para a nossa sede para usufruírem das medições. Levamos também um jogo preparado para as crianças que consistia em dois caixotes e imagens de alimentos, as crianças tinham que separar os alimentos saudáveis dos não saudáveis.

Como uma imagem vale mais do que mil palavras, vejamos o que aconteceu nesse

dia:



Ilustração 32 - Panorâmica do local onde nos sediamos

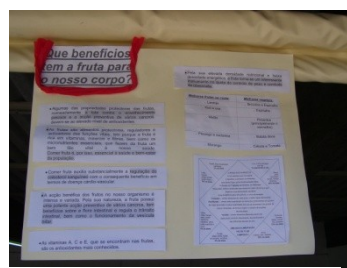


Ilustração 31 - Cartaz afixado

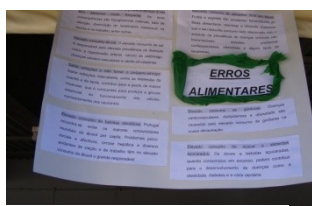


Ilustração 34 - cartaz afixado



Ilustração 35 - jogo para crianças

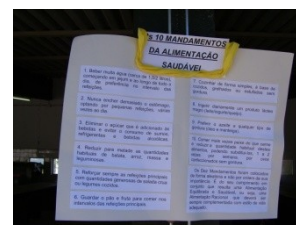


Ilustração 33- cartaz afixado



Ilustração 36 – enfermeira a falar com as pessoas



Ilustração 37 – Enfermeiros fazem Medições

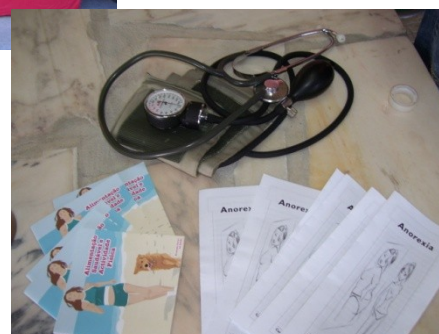


Ilustração 38 - material



Ilustração 39 - a falar com as pessoas

Para além da dinamização e criação deste projecto [Ilustração 40 - O grupo de trabalho](#) estei duas formações no Centro de Saúde pensadas em específico e trabalhadas com o pessoal de enfermagem, mas abertas a quem quisesse participar.

Dos vários temas propostos foram escolhidos a Dislexia e a DDA-H. Iniciarei agora a explicação aprofundada do planeamento destas acções de formação. Primeiro explicitarei os pontos comuns a ambas e depois passarei a distingui-las.

De acordo com o tempo disponível para a acção de formação foram escolhidos temas mais gerais de forma a conseguir-se abranger um pouco de toda a temática importante a esta problemática/necessidade.

Devido às minhas características pessoais, aos temas e seu desenvolvimento no tempo disponível, ao ambiente humano e material e porque se pretendia mobilizar a atenção, estimular, orientar a aprendizagem, favorecer o “transfert” e adquirir feedback por parte dos formandos o método escolhido para estas acções de formação irá variar um pouco entre o da descoberta, o estudo de caso e o expositivo. Sendo que, neste último, pretendia-se uma exposição aberta à participação.

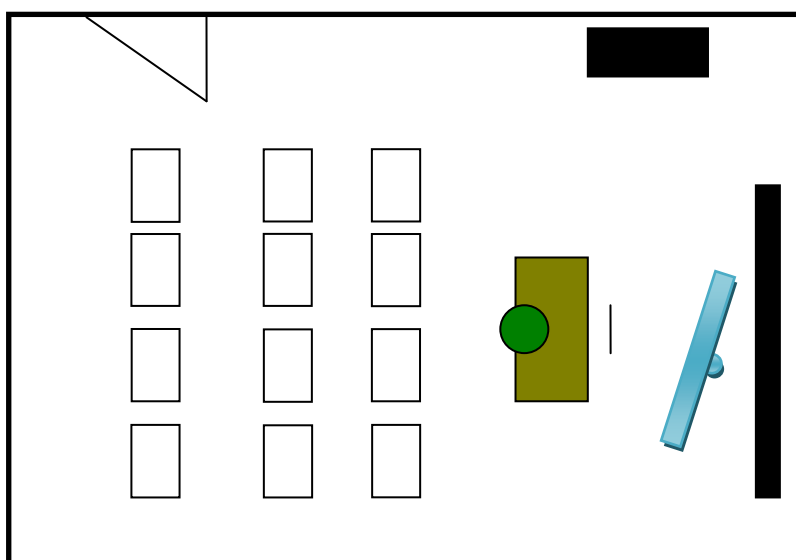
Optei pelo método da descoberta porque diante das características praticas destas temáticas os formandos terão que ser capazes de poder aplicar os conhecimentos que se pretende que adquiram em novas situações e a novos problemas, até porque basta contactar com estes profissionais da saúde, que trabalham com famílias, para perceber que, como cada sujeito é um sujeito tendo muitas especificidades próprias, as teorias e modelos interligados a este tema não podem, de forma alguma, ser encarados como rígidos e tão

generalizáveis como se possa pensar, mas sim, ligados à capacidade de encaixá-los às “medidas” de cada sujeito e a cada situação. Isto só será possível se, se conseguir que os formandos adquiram elasticidade nos conhecimentos a adquirir. É também importante referir que este método também me dá a possibilidade de conseguir uma maior motivação intrínseca dos sujeitos para a temática/problemática.

Incluo o método expositivo porque será necessário, de certa forma, expor os modelos e as teorias relativas à temática como base, antes de encaminhar as mentes à experimentação e à descoberta.

Finalmente, o método do estudo de caso, porque pretendo interligar a avaliação com o processo de descoberta e a exposição. Tornando, ao longo da acção de formação, intrínsecos vários “casos” que, levarão a várias interações com os alunos e a colocá-los em situação de trabalho sobre esses casos de acordo com a estrutura em que se vai processar a acção de formação e de acordo com os temas.

Organização dos formandos no espaço de formação:



Não é a organização de espaço ideal, eu preferiria em círculo, mas a sala estava pré arrumada assim, e é uma sala de formação, reuniões, etc. do Centro de Saúde e não quis causar o caos ali.

Avaliação:

Nestas acções de formação não se pretendia a atribuição de um certificado nem o reconhecimento oficial destas, no entanto, como pretendia avaliar o meu trabalho e a eficácia, reservou-se um tempo no final da acção para o debate sobre o que foi feito, sobre as dúvidas, e para a avaliação do que se passou.

Apresento a seguir as planificações das acções de formação prestadas.

Dislexia

Conteúdos:	Objectivos gerais e específicos:	Actividades:	Método/técnica	Material:	Tempo
<p>Definição</p> <p>Características</p> <p>Sinais de Alerta</p> <p>Encaminhamento dos Pais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a realidade do disléxico; - Compreender a dislexia; - Reconhecer as especificidades da Dislexia; - Reconhecer que existem diversas teorias e perspectivas; - Conhecer algumas directrizes 	<ul style="list-style-type: none"> - Com nos conhecimentos adquiridos identificar as NEE e as especificidades da Dislexia, - Identificação em grupo dos tipos encaminhamentos e conselhos que se podem dar aos pais de crianças disléxicas, - Apresentação de possíveis casos, discussão em grupo sobre este. - Avaliação em 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral, - Questões/debate, - Estudo de caso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos multimédia 	<p>1,30 Horas</p>

	para orientar os pais.	grupo da acção			
--	------------------------	----------------	--	--	--

DDA -H

Conteúdos:	Objectivos gerais e específicos:	Actividades:	Método/técnica	Material:	Tempo
<p>Definição</p> <p>Características</p> <p>Três Componentes</p> <p>Encaminhamento dos Pais</p>	<p>- Conhecer a realidade do disléxico;</p> <p>- Compreender a dislexia;</p> <p>- Reconhecer as especificidades da Dislexia;</p> <p>- Reconhecer que existem diversas teorias e perspectivas;</p>	<p>- Em grupo procurar identificar as características inerentes aos três componentes,</p> <p>- Identificação em grupo dos tipos encaminhamentos e conselhos que se podem dar aos pais de crianças NEE,</p> <p>- Apresentação de possíveis casos, discussão em grupo sobre este.</p>	<p>- Exposição oral,</p> <p>- Questões/debate,</p> <p>- Estudo de caso.</p>	<p>- Recursos multimédia</p>	<p>2 Horas</p>

	- Conhecer algumas directrizes para orientar os pais.	- Avaliação em grupo da acção			
--	-------------------------------------------------------	-------------------------------	--	--	--

Segue em anexo os power-points das acções de formação com o desenvolvimento dos conteúdos.

Estas formações foram pensadas para que estes profissionais pudessem primeiramente estar mais alerta quanto a estas problemáticas, reconhecendo os sinais de alerta e sabendo como encaminhar os pais e as crianças para os serviços adequados e, algumas orientações/conselhos que poderão ser utilizados em casa.

A avaliação em grupo, no final de cada uma das sessões foi muito positiva e cada sessão teve uma média de assistência de 15 pessoas. O Feedback fornecido pelos formandos foi muito positivo, revelaram bastante envolvimento e interesse, participaram activamente colocando questões e analisando casos. Tal, também é provável uma vez que a primeira sessão era para ser a única e no fim desta os formandos propuseram-me a segunda formação, com o tema DDA-H e, mesmo havendo problemas de horário entre eles, fizeram o esforço de conciliação para que tal fosse realizável.

Toda esta parceria foi para mim extremamente importante, e muito frutífera. Foi-me possível perceber que é viável a construção de um trabalho ecológico na Educação Especial e, em específico nas NEE, construindo uma intervenção e trabalho que abarque outros parceiros.

Penso que, o nosso país carece deste tipo de iniciativas na educação que unam e estendam a educação a todos os âmbitos que ela toca, fora do espaço da escola, no sentido de um melhor desenvolvimento local e de um melhor atendimento às NEE.



3.2 Escola – Família

Neste ponto, eu pretendia criar grupos de formação de pais com as duas turmas com que trabalhei. Onde estes poderiam partilhar experiências, problemas e dúvidas com a minha orientação. E, conforme os seus interesses prepararia informação a divulgar sobre determinados assuntos.

Para tal avançou-se com a apresentação aos pais das duas turmas e a informação de que haveria disponibilidade para o esclarecimento de qualquer dúvida ou desconhecimento em determinado assunto ao nível educativo. Foi, então, também sugerido aos pais que se fizessem sessões de informação/debate sobre alguns assuntos relativos às dificuldades de aprendizagem e/ou mesmo às necessidades educativas especiais em geral.

Em Janeiro este projecto aguardava a aderência dos pais, o que, nunca veio a acontecer. Portanto, o mesmo nunca arrancou nestes moldes. Se dispusesse de mais tempo para investir neste ponto, teria procurado desenvolver outras acções que os aproximassem e que me permitisse aproximar deles para que o projecto fosse realizável, mas como esse tempo não existiu, apenas pude contar com a sua natural boa vontade e por isso, não obtive aderência. Penso que, quanto a isto, ainda muito há a fazer. Parece-me que os pais ainda estão muito desligados da escola, e a escola aparece num ponto superior. Sendo que, muitas vezes os pais sentem-se colocados em foco e receiam ser “avaliados” pelo seu desempenho. Seria uma, mais-valia poder transmitir aos pais segurança e ajuda sem que estes sentissem que os profissionais são os experts que lhes vão ensinar como educar os seus filhos, mas sim, sentissem que os profissionais os respeitam e apenas os querem ajudar a encontrar neles próprios (nos pais) as ferramentas necessárias para serem capazes de resolver os seus problemas. Era também importante que os pais não tivessem receio de julgados ao procurar ajuda e respostas para as suas dúvidas. Nesta área o nosso país ainda tem muito a desenvolver no sentido de ajudar as famílias e as crianças.

Depois, de acordo com o **plano de tutoria do aluno A**, que me foi destinado em Conselho de Turma, foi desenvolvido em conjunto com a Dr.ª Céu, um plano de apoio semanal com a mãe deste aluno, procurando-se alcançar uma melhor intervenção com este.

Assim, todas as terças – feiras a partir de Janeiro às 16, 30h, procuramos estar com a mãe do aluno A por forma a perceber quais as questões que mais a perturbavam, como era a dinâmica familiar, como era o aluno A em casa, como se sentia em relação aos problemas e ao rendimento do filho, etc.

Esta mãe nem sempre foi regular, faltou algumas vezes (porque às tantas já nem sabia se a reunião era á segunda ou à terça-feira) outras atrasou-se bastante. Mas, no compto geral penso que este apoio foi frutífero, pois embora, muitas vezes ela consentisse com as sugestões, na prática não as implementou, mas a pouco e pouco ela foi cedendo e acabou por experimentar algumas sugestões. Criou-se ali um espaço onde esta mãe podia desabafar aquilo que a atormentava. Esta mãe estava claramente perturbada com os problemas do filho, desorientada porque não sabia o que fazer e sentia-se desamparada porque pelo que referia o marido não ligava muita importância ao que se passava. É uma pessoa emocionalmente perturbada. Ela ama muito o filho, mas não sabe o que fazer. Ele não corresponde ao ideal que ela construiu, e superprotege-o. Ela tanto era muito rígida e exigente com ele (obrigando-o a estudar e fazer os trabalhos de casa todos e só depois podia brincar se sobrasse tempo) como lhe prometia recompensas por objectivos e lhas dava sem que ele as tivesse cumprido.

Procuramos que ela entendesse que ele precisava de rotinas e estruturação na sua vida quotidiana, em que, até lhe foi dado material para isso. Procuramos que ela lhe colocasse regras e o integrasse em tarefas da casa. Que lhe introduzisse intervalos entre os momentos de estudo e trabalho e que apenas lhe desse prendas quando ele conseguisse cumprir algum objectivo ou merecesse.

Muitas vezes estivemos com ela a conversar sobre as suas expectativas quanto ao futuro do seu filho, e ela sempre parecia conformada com o que ele fosse capaz de fazer, mas desmoronou quando a directora de turma lhe referiu a hipótese de ele passar para uma turma de percurso alternativo. Por um lado penso que, ela ficou assustada por ser uma turma diferente e o que isso significaria, mas por outro foi-lhe passada esta informação sem que lhe fosse explicado o que são estas turmas, as possibilidades, os porquês, o que a levou a uma profunda confusão e indecisão sobre o que fazer. Aqui procuramos fornecer-lhe toda

a informação possível sem a influenciar em nenhum sentido, embora ela desejasse era uma resposta, uma decisão.

Aprendi imenso a trabalhar com esta mãe, no sentido em que foi muito enriquecedor profissionalmente, aprender a lidar e a conduzir aquelas sessões. Bem como, me proporcionou experienciar, uma vez que trabalhei com a criança também, o quão importante é determos também a perspectiva dos pais e a informação do que se passa em casa. Só assim, conseguimos ter uma visão mais abrangente da criança, do seu funcionamento e do seu desenvolvimento o que nos dá mais e melhores ferramentas para intervir com esta de forma mais eficaz e, ainda, permite intervir em dois sentidos – em casa e na escola.

Reafirmo que, uma intervenção eficaz só é possível ecologicamente e este ponto permitiu-me ter ainda mais essa certeza. A Educação Especial precisa enraizar-se em todos os sistemas que afectam a criança de forma a poder verdadeiramente alcançá-la.



3.3. Escola – Alunos
3.4 Alunos – Alunos

Juntei estes dois pontos porque o que era previsto inicialmente fazer-se relativamente à ligação Alunos-Alunos, acabou por não ser implementado dessa forma, mas sim, de outra que, se interligou com a ligação Escola – Alunos.

Assim, os objectivos previstos inicialmente para a ligação **alunos – alunos** eram:

- Desenvolver sessões de informação/debate/reflexão com os alunos sobre o que é o ensino, para que serve, quem beneficia, etc.
- Promover sessões de desenvolvimento pessoal e social.
- Promover sessões de métodos de estudo e organização do trabalho.

E, para a ligação **Escola – Alunos** era:

- Desenvolver sessões de informação/debate/reflexão com os alunos sobre o que é o ensino, para que serve, quem beneficia, etc.
- Desenvolver sessões com os alunos sobre métodos de estudo, organização do material, etc.

Ambos foram realizados no âmbito do trabalho com as duas turmas como será melhor explicitado no ponto que lhes diz respeito, mas importa ressaltar que teria sido importante, caso, o tempo o tivesse permitido, desenvolver estes objectivos em larga escala.

Posso ainda referir que, no dia do Arraial de S.^{to} António optei por difundir informação através de um panfleto, para transmitir as ideias base sobre os métodos de estudo e para suscitar o interesse para o tema, quer aos pais, quer aos alunos.

O panfleto divulgado foi o seguinte:

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ESTUDO

Tal como um médico, um mecânico, um agricultor ou outra pessoa de qualquer profissão necessitam de técnicas e métodos específicos para exercer a sua profissão, também, os alunos necessitam de métodos e técnicas para um melhor desempenho. Ninguém nasce a saber estudar mas, podemos adquirir ferramentas que facilitem e melhorem o nosso trabalho. Neste folheto procura-se sintetizar algumas dessas técnicas e métodos, mas o melhor é ler mais sobre o assunto e procurar orientação.

Para saber mais:

Cañas, J. L., & Hernández, T. M. (1992). *Aprender e Ensinar a Estudar*. Lisboa: Planeta Editora, LDA.

Dias, M. M., & Nunes, M. M. (1998). *Manual de Métodos de Estudo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, LDA.

Moreira, M. M. (2005). *Estudo Acompanhado: caderno de exercícios - Aprender... Fazendo*. Sebenta, Lda.

Silva, A. L., & Sá, I. d. (1997). *Coleção Ciências da Educação: Saber estudar e estudar para saber* (2ª edição ed., Vol. 8). Porto, Portugal: Porto Editora, LDA.

E/OU

Contacte os serviços da escola



ESTAGIÁRIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, ESTUDANTE DE 2º CICLO (MESTRADO) DE BOLONHA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL-C. EDUCAÇÃO NA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MÉTODOS E TÉCNICAS de Estudo



Rende mais estudar 1 hora diária ao longo da semana do que seis horas num dia!

➔ É mais fácil se soubermos como fazer...

Carla Lima — FPCE, UC

Organização

Este é um dos pontos fulcrais para qualquer estudante: a organização. Devemos procurar ter o caderno diário organizado, os materiais, o local de estudo e, também a nossa vida e o nosso tempo.

Se fazemos um horário para as aulas, se temos um horário para o desporto, etc. também devemos fazer um horário de estudo. Só assim podemos criar regras para nós próprios e organizarmo-nos. Esse horário deve ser igual ao da escola, só que para o tempo depois das aulas. Nele devemos organizar tempo semanal para rever a matéria dada durante o dia (o que vai ajudar o cérebro a não se esquecer), para fazer os trabalhos de casa e (para quando necessário) estudar para testes e/ou trabalhos mais complexos. Depois ao fim de semana devemos programar um pouco mais de tempo para rever a matéria dada durante toda a semana para todas as disciplinas (começar das mais difíceis para as mais fáceis). Claro que devemos guardar um intervalo de 10 a 15m entre cada hora de estudo para relaxar, distrair ou comer e também não devemos sobrecarregar tudo com estudo, diversão, lazer, desporto e estar com a família e amigos também é importante!

Se nos organizarmos o estudo corre melhor, as notas também e, embora não pareça, poupamos tempo e divertimo-nos mais.

Local de estudo

Deve ser bem iluminado.

Deve estar bem organizado

Devemos ter "à mão" tudo o que vamos precisar.

Devemos eliminar tudo aquilo que nos possa distrair.

Ter água e bolachas por perto (o estudo também gasta energias)



Sublinhar

Ao lermos um texto que nos importa, numa segunda leitura, devemos sublinhar as palavras e frases mais importantes e ir tirando notas ao lado (estamos a ajudar o cérebro a entender e a memorizar, ou seja, a aprender). Também podemos escrever dúvidas que temos para depois perguntar ao professor.

Podemos ainda utilizar diversas cores para, distinguir personagens, elementos, assuntos e conceitos importantes, etc.

Esquematizar

Depois de termos lido bem, de termos sublinhado e retirado notas, podemos inventar esquemas simples que sintetizem aquilo que lemos.

Assim, colocamos em evidência as ligações entre assuntos, temas, conceitos, etc.

Esta técnica facilita a memorização e a compreensão daquilo que estamos a estudar. Liga tudo e como ao construirmos um esquema temos que pensar na ligação entre as coisas e relacioná-las de forma sintética o cérebro também aprende melhor.

Resumir

Depois de tudo isto, ainda podemos, (aproveitando as notas, as palavras-chave, frases e esquemas) construir um resumo de tudo aquilo que aprendemos, isto é, sem olhar nem copiar, escrevemos de uma forma simples e resumida aquilo que aprendemos. Assim, estaremos a recordar tudo o que lemos e estudamos e, obrigaremos o cérebro a organizar e lembrar tudo, o que fará com que tudo seja melhor compreendido e solidificado.

Ilustração 41 - Panfleto Métodos de Estudo

Para além desta divulgação, constatei nos primeiros meses de estágio que não existia uma placard na sala dos professores para a Educação Especial, propus-me a fazê-lo. Enquanto pensava em como fazê-lo lembrei-me de seria pertinente desenhá-lo para que, não só tivesse espaço para os avisos, como também tivesse espaço para divulgar informação sobre temáticas da Educação Especial, sendo assim um veículo para a transmissão de informação para os professores em geral aproximando a escola dos seus alunos e das suas especificidades. Para tal efeito, tinha que ser um placard que chamasse a atenção e suscitasse a curiosidade dos demais para que se aproximassem e tirassem a informação. Então utilizei cores fortes e tornei-o apelativo, vejamos o efeito:



Este foi depois afixado na sala dos professores, conjuntamente com os outros placards. Como se pode ver, é fora do comum e, no espaço vazio (sem bolsos de ganga) reservei espaço para os avisos próprios do grupo de professores de Educação Especial. No lado esquerdo de cada bolso (como se pode ver no que já estava com flyers) estava uma etiqueta com o tema que os flyers, colocados dentro do mesmo, tratavam.

Vejamos agora os flyers que foram divulgados:

Principais Características

- Distrai-se facilmente;
- Esquece-se com frequência;
- Está sempre a perder coisas;
- Parece estar sempre muito atarefado;
- Está sempre a adiar (protelação);
- É desleixado;
- Tem dificuldade em executar uma tarefa do princípio ao fim;
- Tem muitos projectos inacabados;
- Detesta papelada;
- Tem dificuldade em manter-se sentado;
- Tem dificuldade em concentrar-se durante comunicações ou reuniões.
- Agir sem pensar.
- Saltar de uma actividade para a outra.
- Desfilar ou dissuadir, interrompendo conversas.
- Ter dificuldades em esperar pela sua vez.
- Expressar sentimentos ou ideias sem pensar – pode ser considerado brutalidade, falta de tacto ou insensibilidade.
- Tomar decisões, incluindo decisões importantes, sem pensar ou prever as consequências.
- Repetir comportamentos problemáticos – sem aprender com experiências anteriores.
- Alinhar em novas experiências sem ler primeiro as instruções nem verificar as indicações.

“Os professores questionam – se se a criança faz estas coisas para os irritar. E uma criança má ou traquina? Manipuladora? Ou simplesmente imatura?”


Na realidade estas crianças não têm consciência do seu comportamento traquina ou desobediente. Muitas vezes ficam chocadas quando lhes dizem que estão a fazer algo errado.

E obvio que a impulsividade, ou seja, a incapacidade para respeitar códigos sociais e para entender, compreender e controlar o efeito das suas acções nos outros pode levar o jovem com DDA a confrontos sociais e a problemas disciplinares, bem como, a problemas de auto – estima para toda a vida.

Folheto informativo

Desordem por Défice de Atenção

Análise Prática



**Estágio curricular
FPCE—UC
1º Ano mestrado
Carla Pedrosa de Lima**

Sites importantes:

<http://www.oriantacoemedicas.com.br/niperatividades0003.asp>

<http://ddah.planetaclix.pt/>

O que é?

“A Desordem por Défice de Atenção ou DDA é uma perturbação genética do foro neurobiológico que se torna evidente na primeira infância e que normalmente continua a manifestar-se ao longo da vida da pessoa que dela padece.”

Embora se possa manifestar de maneira diferente de pessoa para pessoa, caracteriza-se essencialmente pela dificuldade de manter a atenção e a concentração. Tem como traços distintivos a falta de atenção, impulsividade e actividade excessiva. O que causa maiores problemas tanto ao aluno como aos professores é a falta de atenção.

Por outro lado, estudos e o trabalho com estes indivíduos demonstram que estes geralmente demonstram grande capacidade de inovação, originalidade, intuição, sinceridade, criatividade e compreensão. Demonstrando jeito para as artes e capacidade comunicativa. São também, normalmente directos e incisivos, podendo por vezes parecer bruscos e insensíveis. Têm problemas de socialização com os pares e normalmente dão-se melhor com pessoas mais velhas.

E preciso salientar que, cada indivíduo é um ser único e deve ser visto como tal. Assim, a maioria dos casos apresenta estas características e peculiaridades mas, tem a sua própria identidade e vivência que o tornam ainda mais específico dentro de uma DDA.

Possivelmente conhece bastantes pessoas com algumas destas características, mas na definição de uma DDA é importante que a maioria destas se manifeste e não algumas, bem como, essa manifestação deve ser pertinente. Ou seja, uma pessoa com DDA tem a maioria destas características e estas surgem no indivíduo de forma muito mais vincada. A maioria das pessoas com DDA tem inteligência normal ou acima da média.

Significa dificuldade em se manter concentrado em determinada tarefa por muito tempo. Por vezes denota-se que a criança está fisicamente sentada na sala de aulas mas a sua mente está a viajar para muito longe da sala. A falta de atenção é uma resposta automática ao tédio. Ou seja, estas crianças precisam de técnicas específicas que a atraiam para as tarefas e as mantenham interessadas na aprendizagem. Quanto mais interessante, explícito, dinâmico e envolvido o professor se manifestar relativamente à matéria, menor a probabilidade de um aluno se distrair e ainda menor a probabilidade de um aluno com DDA o fazer também. A falta de atenção está fora do controlo consciente da criança com DDA.

Outra questão é a afectividade, estas pessoas precisam mais do que qualquer outra de se sentir ligados ao professor ou tutor, necessitam de os respeitar e de gostar deles.

Como lidar com DDA na sala de aula.

- Supervisão e atenção a alguns sinais particulares para saber quando ele se está a distrair, de forma a tentar atrair-lo de novo para a tarefa.
- Integração de pequenas pausas para uma actividade física durante o estudo, para que descarregue as energias que acumula e possa depois retomar o trabalho com mais concentração e atenção.
- Colocá-lo num local onde esteja menos sujeito a distrações: ruídos do exterior, as vistas, etc.
- Verificar e insistir com compreensão e carinho se o aluno entendeu as perguntas e se respondeu adequadamente às mesmas ou aos conteúdos a estudar.
- Procurar mostrar e ensinar o aluno a ver as consequências boas e más a longo e a curto prazo.
- Procurar incentivar as coisas positivas do aluno, a sua criatividade, etc.
- Verifique com ele, todos os dias os calendários de exercícios. Reveja e compare as conclusões/resoluções dos exercícios com o aluno.
- Divida as tarefas maiores em várias etapas, introduzindo pausas e/ou recompensas.
- Utilize os incentivos positivos para recompensar a conclusão das tarefas. Os incentivos visuais (por exemplo calendário com estrelas por cada tarefa concluída) podem ser extremamente úteis.
- Diga-lhe o que deve fazer ao invés do que não deve.
- Valorize os elogios ao invés das críticas.
- Estabeleça regras simples, claras e coerentes e afixe as regras.

Dicas para a sala de aula

- Valorizar, elogiar e reforçar os pontos fortes e as conquistas da criança.
- Promover os pontos fortes articulando-os aos conteúdos e objectivos que se pretende que a criança alcance.
- Dar-lhe mais tempo para realização das tarefas.
- Procurar metodologias dinâmicas, que incentivem a criatividade e estimulem a recuperação de algumas das dificuldades, bem como, procurar o uso de materiais multissensoriais.
- Trabalhar (no sentido de promover e estimular) a auto-estima da criança.
- Formar grupos de discussão sobre os textos que foram lidos. Utilização de audiolivros. Ver o filme feito com base no livro, se possível.
- Use tabelas cronológicas e gráficos, procure que a criança as elabore também.
- Peça à criança que passe as instruções para as suas palavras (reforça a mensagem, clarifica e ainda pode perceber como ela as entendeu).
- Procure que, se possível, a criança possa entregar ou fazer o trabalho no processador de texto, utilizando o corrector automático.

Links e bibliografia úteis:

<http://pwp.netcabo.pt/0679184201/Dislexia/index.htm>

<http://anadurao.tripod.com/dislexia/>

<http://www.apdis.com/>

<http://www.apdecoimbra.org/APDE/Dislexia.html>

<http://www.dislexia-pt.com/>


CRUZ, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. Coleção Educação Especial*. Porto Editora. Porto.

Neves, M., & NIZA, I. (1999). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta. Lisboa.

NORONHA, M. & NORONHA, Z. (2003). *Escrever Como? Vamos optimizar capacidades*. Plátano Editora. Lisboa.

REBELO, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico. Coleção Horizontes da Didáctica*. Edições Asa. Rio Tinto.

Dislexia



Uma abordagem prática e resumida

Definição

O sentido etimológico da palavra Dislexia provém do grego e significa Dis = distúrbio ou desvio e lexia = leitura o que significa que alguém não lê correctamente e tem dificuldades em ler e interpretar mensagens.

"Perturbação que se manifesta pela dificuldade na aprendizagem da leitura, apesar de uma educação convencional, uma adequada inteligência e oportunidades sócio-culturais." Federação Mundial de Neurologia

Significa grande dificuldade em aprender a ler, a escrever e a soletrar.

A dislexia persiste apesar da boa escolaridade.

É muitas vezes confundida com perguiça, má disciplina ou mesmo com pouca inteligência.

Causa problemas em todas as matérias escolares: uma vez que atinge as aprendizagens base para todas as outras e causa baixa auto-estima e fracas expectativas em relação à escola.

SINAIS DE ALERTA!!

- Bastantes dificuldades na leitura, com a presença constante de erros, inventando palavras ao ler um texto.
- Escrita com muitos erros ortográficos e a qualidade da caligrafia é bastante deficiente.
- Salta linhas durante a leitura, acompanha a linha da leitura com o dedo.
- Demora demasiado tempo na realização dos trabalhos (uma hora de trabalho rende 10 minutos).
- Utiliza estratégias e truques para não ler. Não revela qualquer prazer pela leitura.
- Distrai-se com bastante facilidade perante qualquer estímulo, parecendo que está a "sonhar acordado".
- Os resultados escolares não são condizentes com a sua capacidade intelectual. Melhores resultados nas avaliações orais do que nas escritas.
- Confunde a direita e a esquerda.
- Apesar das dificuldades na escola revela ser bastante imaginativo e criativo, com um bom raciocínio lógico e abstracto, podendo evidenciar capacidades acima da média em determinadas áreas (desenho, pintura, música, teatro, desporto, etc.).

Uma vez que a dimensão emocional influencia a dimensão cognitiva é importante informar os pais de que:

- É importante reforçar as conquistas do disléxico, nivelando-as por si mesmo e pelas suas capacidades, procurando não comparar com outros.
- É importante que se tente diminuir a competitividade do disléxico.
- É importante reforçar os pontos fortes deste e mostrar-lhe que todas as pessoas têm pontos fortes e fracos, através de exemplos conhecidos ou de si mesmo.
- É importante que aprendam a gabar/elogiar aquilo que o seu filho faz de bom a ele mesmo. Isto porque "a maioria dos pais gabam-se daquilo em que os filhos são bons, mas raramente lhes dizem isso a eles" (Frank & Livingston, 2004, p.55).
- É importante que percebam que com ajuda adequada o seu sucesso escolar futuro não é comprometido, e que por tal existem diversos disléxicos famosos.

"A palavra progresso não terá qualquer sentido enquanto ainda houver crianças infelizes"

Albert Einstein (um dos disléxicos mais famoso)

Ilustração 43 - Flyer dislexia

Este projecto foi bem acolhido, e os flyers esgotaram imediatamente. Cumriu os seus objectivos de chamar a atenção e suscitar curiosidade e, acima de tudo levou os professores a lerem os flyers e consequentemente a informarem-se. Foi mote de conversa na sala dos professores, pelo que, penso que a missão foi cumprida neste projecto.

Depois, alguns objectivos do ponto seguinte interligam-se com objectivos destes pontos mas, numa perspectiva ecológica é natural que assim mesmo seja. Tudo faz parte do puzzle que no fundo trabalha para construir a mesma imagem final – o aluno.

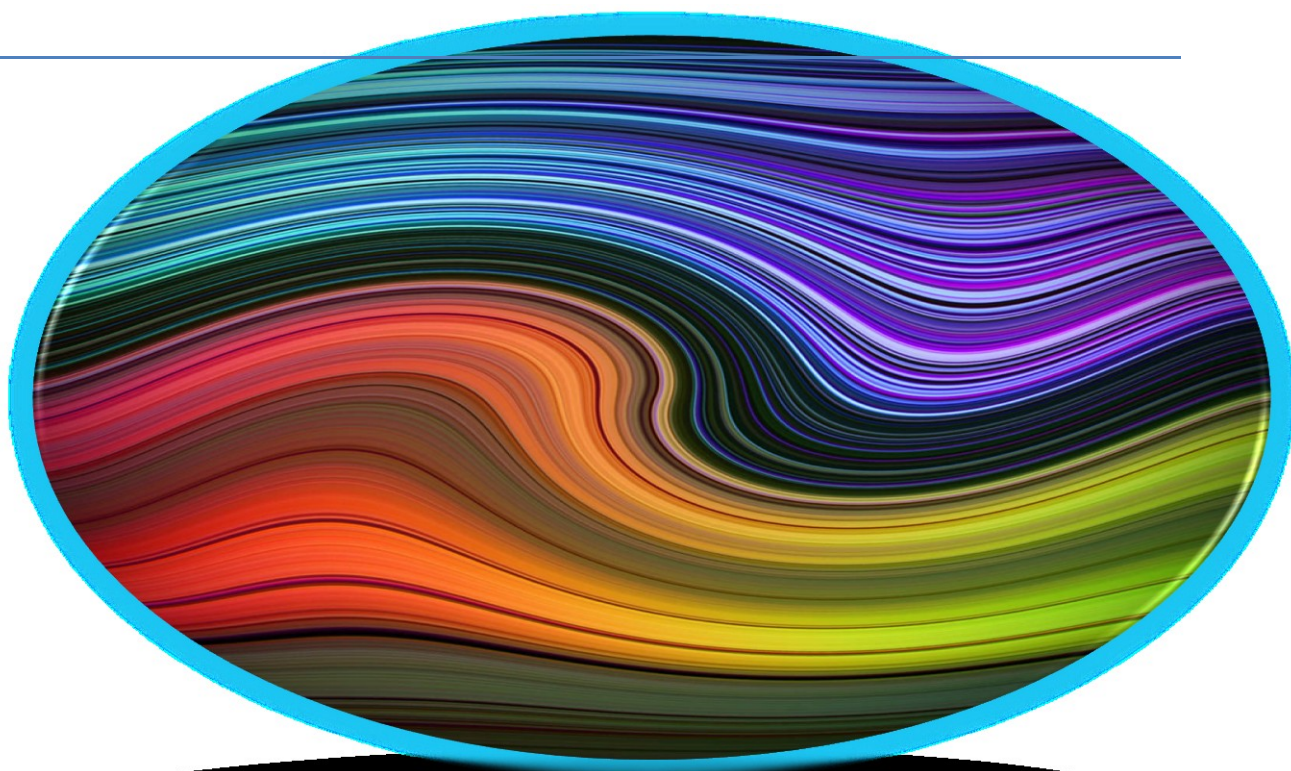


3.5 Escola – Comunidade Educativa

Neste sentido foi-me proposto, conjuntamente com o COJ, elaborar uma reedição do Dia Diferente que havia ocorrido no ano lectivo anterior. Estivemos por muitas vezes reunidos para que tal fosse possível, surgiram diversas ideias e dentre as quais surgiu o projecto que passo a apresentar:

Projecto Dia Diferente

Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares



Todos Iguais, Todos Diferentes

2008/2009

1. Introdução

1.1. Apresentação e descrição

Este projecto destina-se ao Concelho de Vila Nova de Poiares e tem como população alvo qualquer pessoa de qualquer idade, residente no Concelho de Vila Nova de Poiares.

Pretende-se fazer uma reedição melhorada do DIA DIFERENTE, subordinando-se ao tema: todos iguais, todos diferentes!

Através de diversas actividades, pretende-se mostrar a crianças, pais, professores e comunidade que todos somos diferentes e que todos temos particularidades específicas. Por isso, temos de aprender a conviver e a nos adequarmos a essa mesma diferença.

9.1. Motivos e Fundamentos

Nas escolas encontramos cada vez mais multiculturalidade e diferença.

Na sociedade e na escola pretende-se cada vez mais uma maior inclusão e uma maior igualdade no sentido de uma verdadeira escola para todos e no sentido de uma melhor sociedade democrática, igualitária e solidária.

Por isso, pretendemos levar aos alunos, pais, professores e comunidade um conjunto de experiências que permitam perceber, conhecer, entender e compreender a diferença e, que permitam desenvolver estratégias individuais para melhor se conhecer e melhor tirar vantagem da sua individualidade.

2. Objectivos

	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos
Pólo de Actividades	Proporcionar várias experiências e contacto com a Diferença.	Desmistificar preconceitos e estereótipos. Proporcionar espaços de introspecção sobre as diferenças de cada um. Colocar a população - alvo em contacto com métodos e técnicas diferenciadas que potenciam os ritmos individuais, tendo em vista o auto regulação e o melhoramento do rendimento. Divulgar direitos e locais de apoio e encaminhamento para questões específicas.
Pólo de Formação	Proporcionar formação e informação sobre temáticas dentro da Diferença.	Aumentar o nível informativo da população sobre a diferença. Promover esclarecimentos de dúvidas, mitos e estereótipos. Promover uma melhor educação social e comunitária.

Resultados esperados:

Espera-se uma maior clarificação sobre a deficiência e sobre as diferenças individuais de cada um, procurando uma maior aceitação e tolerância social.

Pretende-se que os indivíduos entendam a existência de diferenças em todas as pessoas e procurem conhecer-se melhor e encontrar estratégias que permitam melhorar a sua performance.

Por fim, aspira-se proporcionar momentos de convívio e animação no parque escolar, envolvendo e aproximando a todos.

Objectivos intermédios:

Espera-se que a informação e a cultura tenham reflexo no dia – a – dia das populações, sendo que, entre nos temas de conversa alguns dos temas abordados, gerando maior interesse, esclarecimento e conhecimento.

Espera-se ainda que ciclicamente e por influência, se arrastem mais interessados e que, a longo prazo, hajam alterações educacionais no pensar e agir da população, influenciando nos seus educandos e na educação e interesse destes.

Por fim, pretende-se enriquecer a cultura do concelho, aumentando o nível de tolerância e integração.

Objectivos exteriores ao projecto:

Pensa-se que, devido ao facto de o Concelho ser pequeno, que será fácil implementar um projecto com estas características. Mas também se deve ter em conta que o mesmo também é disperso. Isto é, existe a sede de Conselho que é mais ou menos desenvolvida culturalmente e depois existem localidades dispersas e mais ou menos isoladas umas das outras e distantes da sede que são mais pobres economicamente e culturalmente, o que, pode originar resultados diferentes e progressos diferentes em cada localidade.

3. Recursos

Para que tal projecto seja alcançável necessitar-se-ia de:

Recursos Materiais:

- Mesas,
- Cadeiras,
- Cartolinas,
- Fotocopias,
- Cola
- Espaços

- Fita (circunscrever o espaço)

Recursos Humanos:

- Uma equipa multidisciplinar (que coordenasse o trabalho, avaliasse e gerisse),
- Auxiliares de Acção Educativa (Organização e montagem do espaço, controlo da circulação e desenvolvimento das actividades),

4. Calendarização

Pretende-se que este projecto tenha a duração de um mês e meio e que a implementação deste ocorra durante uma tarde.

1ª Fase:

Reuniões da equipa multidisciplinar para:

- Primeiro contacto com instituições e empresas com as quais se pretende estabelecer parcerias, de forma a estabelecer-se o dia para a implementação do projecto e de forma a organizar os recursos disponibilizáveis.
- Apresentação do projecto ao concelho executivo tendo em vista a sua aprovação.

2ª Fase:

- Segundo contacto com as instituições e empresas para determinar o dia e estabelecer a parceria desejada oficialmente.
- Elaboração dos convites e dos panfletos de divulgação e envio dos mesmos.
- Organização e criação dos materiais necessários e do mapa de distribuição dos espaços.

3ª Fase:

Reunião da equipa multidisciplinar para avaliar e discutir o progresso do projecto.

Implementação do projecto. Dá-se início à implementação actividades.

4ª Fase:

Avaliação final do projecto (com questionário na população, pós-teste, análise de dados, etc.), discussão da sustentabilidade do mesmo *per si* e de se reformular e iniciar-se outro projecto.

Gastos estimados/orçamento

5. Gestão da Equipa

A equipa permanente deve ser multidisciplinar, englobando os representantes do COJ, Dr.ª Céu (Docente do Ensino Especial), Dr.ª Paula (Psicóloga) e Carla Lima (estagiaria de 2º ano do 2º ciclo de Bolonha – Mestrado – em Educação Especial).

À equipa multidisciplinar cabe decidir, planificar, gerir, acompanhar e avaliar o projecto.

Deverá existir uma reunião fixa semanal para analisar o ponto de situação e o andamento do projecto. Existe a possibilidade, mediante as disponibilidades dos membros da equipa, de se realizarem mais reuniões que se considerem pertinentes para o alcance dos objectivos.

No final a equipa terá que elaborar um relatório do projecto, incluindo a contabilidade, a avaliação e uma revisão do que foi feito: o que correu bem e o que correu mal, bem como, o que se sugere a melhorar.

6. Resistências

Num trabalho prospectivo pensa-se que iremos encontrar algumas resiliências na alteração de alguns estereótipos e mitos, bem como, na implementação de estratégias de auto – regulação da aprendizagem mas, almeja-se o contacto e a reflexão e não a total alteração das coisas, sendo que temos consciência de que estes processos de mudança e objectivos ocorrem de forma lenta e que para um melhor efeito, necessitaríamos de uma intervenção de largo espectro. Consideramos também que poderemos encontrar resistências na adesão por parte da população - alvo, portanto tem de existir um trabalho de propaganda e explicação do que se vai passar e do que pretendemos, para se irem familiarizando e as actividades têm necessariamente que conter uma componente lúdica, proporcionando um aprender a brincar e um aprender em contacto.

7. Possíveis ajustamentos

Podem ocorrer modificações na estruturação/calendarização do projecto, sendo que, estes ajustes nunca podem ser feitos de forma a prolongar o projecto mais do que o inicialmente previsto.

Tem de se ponderar a hipótese de um dos membros pode ter que sair do projecto e ter-se-á que se proceder a uma nova selecção e envolvimento de outro membro.

Com o decorrer do projecto pode-se verificar que os objectivos inicialmente projectados necessitam ser revistos, quer para mais, aumentando as metas ou para menos diminuindo o previsto.

O cenário mais extremo possível seria a população não aderir ao projecto e este não ter qualquer utilidade não alcançando os seus objectivos. Mas tal acontecendo, significaria que todo o projecto teria de ser revisto e ter-se-ia que elaborar um relatório explicitando as falhas e o que poderia ser melhorado.

8. Comunicação: Disseminação e Divulgação

Operacional: Cada um dos membros de desenvolvimento e de implementação do projecto deverá receber um certificado de participação na implementação do projecto, bem como, deverá receber uma cópia do projecto e do seu relatório final. O Agrupamento de Escolas também receberá uma cópia do projecto e do relatório final.

Interna: Pelo Concelho deverão ser disseminados painéis publicitários e informativos do projecto que se está a implementar, bem como, poder-se-á proceder à disseminação de folhetos.

Externa: Dever-se-á publicar o relatório final do projecto implementado, de forma a procurar influenciar outros Concelhos a implementarem o projecto e a promoverem inclusão e a tolerância e de forma a poder-se dar continuidade do projecto nos anos seguintes.

9. Avaliação e Acompanhamento

Avaliação quantitativa e qualitativa feita pela equipa multidisciplinar mensalmente.

Avaliação das sugestões e dos comentários da população – alvo e das parcerias sobre o projecto, através de entrevistas e questionários.

Avaliação final de toda a implementação do projecto pela equipa multidisciplinar. Avaliação quantitativa dos dados recolhidos (das sugestões e comentários, dos questionários, da adesão).

Quando este projecto estava para ir a Conselho Pedagógico, foi decidido que, uma vez iria existir também o Arraial do S.^{to} António, se deveria anexar este projecto ou parte dele nas actividades que iriam ser desenvolvidas no supracitado arraial. Portanto, o que foi feito a partir daí, foi reunir com o responsável pelas outras actividades e procurar encaixar as nossas ideias naquelas.

Mantiveram-se o “peddy papper em cadeira de rodas”, a dinamização do centro de recursos e da musicoterapia, rancho da Arcil, grupo de dança da APPACDM Vila Nova de Poiares e o espectáculo de música, onde actuaram pessoas com deficiência e pessoas ditas normais. Durante todo o dia não houve aulas, foram convidadas todas as entidades e escolas do Conselho, bem como os pais e famílias dos alunos. Foi um dia de portas abertas de manhã até à noite. Existiram barraquinhas com diversos produtos, chás, quermesse, febras, sardinhas, etc. Arraial de dança e animação. Foi verdadeiramente um dia diferente, não da forma pensada inicialmente, mas com um impacto positivo e com bastante aderência. Mais uma vez, como as imagens valem por mil palavras, deixo as imagens e o agradecimento ao meu colega Nelson pela sua dinamização na musicoterapia:



Ilustração 45 - ateliê de musicoterapia



Ilustração 44 - musicoterapia



Ilustração 47 - musicoterapia



Ilustração 46 - musicoterapia



Ilustração 48 - musicoterapia



Ilustração 49 - Peddy Papper em cadeira de rodas



Ilustração 51 - peddy papper em cadeira de rodas



Ilustração 50 - peddy papper cadeira de rodas

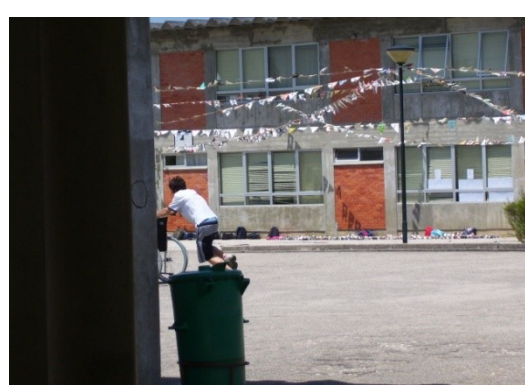


Ilustração 53 - peddy papper cadeira de rodas



Ilustração 52 - peddy papper cadeira de rodas



Ilustração 55 - enfeites feitos pelos meninos com NEE



Ilustração 54 - dinamização grupo musica escola



Ilustração 56 - animação grupo dança escola



Ilustração 57 - animação grupo dança escola



Ilustração 59 – barraquinhas



Ilustração 58 - barraquinhas



Ilustração 60 - Arraial



Ilustração 61 - Actuação Rancho



Ilustração 62 - Actuação Rancho



4 Intervenção Pedagógica Especializada/Acompanhamento Individual

- 4.1 As duas turmas**
- 4.2 Os cinco alunos**



4.1 As duas turmas

Para as duas turmas foi pensada a seguinte planificação:

“Pretende-se iniciar agora em Janeiro as sessões de métodos de estudo e de trabalho com estas turmas, para depois arrancar com as sessões de

desenvolvimento pessoal e social, que se pretende que ajudem a solidificar e mesmo a criar laços entre os alunos da mesma turma, tornando-a mais forte, coesa e mais eficaz, ou seja, que com isso permita facilitar a entreaajuda e a próprias aprendizagem promovendo o sucesso escolar.”

SESSÕES	1ª Aula	2ª Aula	3ª Aula	5ª Aula	6ª Aula	7ª Aula
5ª A E 6ª E	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução contextualização do que se vai passar. - Eu, como aluno. - O que é estudar. - Qual a importância do estudo. 	<p>Organização:</p> <p>Dos Cadernos diários.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Do ambiente de estudo. . Do tempo. 	<p>Continuação do módulo organização.</p>	<p>- O estudo diário:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Porquê . Como . Auto regulação do estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Como analisar os textos e as perguntas. - Esquematizar a matéria. - Estratégias de Auto-aprendizagem 	<p>Revisão sumária de tudo o quanto foi falado.</p>

1ª AULA			TEMPORIZAÇÃO
<p>1 - Introdução contextualização do que se vai passar.</p> <p>2 - Eu, como aluno.</p> <p>3 - O que é estudar.</p> <p>4- Qual a importância do estudo.</p>	ACTIVIDADES/ METODOLOGIA	<p>. METODO EXPOSITIVO E DE DISCUSSÃO</p> <p>. DEBATE</p> <p>. TRABALHO COM AS FICHAS</p>	<p>1. 20M</p> <p>2. 20M</p> <p>3. 20M</p>
	RECURSOS e MATERIAL	FOTOCOPIAS	1H

1ª AULA

	Objectivos gerais	Objectivos Específicos
<p>1 - Introdução contextualização do que se vai passar.</p> <p>2 - Eu, como aluno.</p> <p>3 - O que é estudar.</p> <p>4- Qual a importância do estudo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Motivar a aprendizagem. . Promover e potenciar o estudo. . Consciencializar para a importância de estudar. . Compreensão do conceito de estudar. . Auto-perspectivar-se como aluno. . Consciencializar para os seus pontos fortes e fracos no estudo e de como isso poderá influir nos seus resultados e rendimento escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> . Aumentar em 25/30% mais a atenção e motivação para questões relacionadas com o estudo. . Aumentar em 25/30% mais o conhecimento do aluno sobre o seu estudo. . Aumentar em 25/30% a compreensão para o estudo como parte fundamental da sua aprendizagem.

Esta planificação nunca arrancou. Na turma normal porque fiquei a aguardar o momento propício para entrar, uma vez que já decorria um projecto entre a directora de turma e a psicóloga da escola. O tempo passou e esse momento nunca chegou. Com a Turma de Percurso Alternativo, acordei com a directora de turma trabalharmos á quinta-feira em conjunto com a turma, o que aconteceu. Mas após o termino do meu primeiro semestre o horário mudou e passei a ter aulas à quinta-feira o que inviabilizou esse acompanhamento a partir dali.

O acompanhamento que foi desenvolvido com a TPA (turma de percurso alternativo) também não funcionou de acordo com o planeado. A directora de turma desta TPA é uma pessoa com ideias pré-formadas e, muito dificilmente cede. Primeiro quando a planificação lhe foi apresentada, disse-me que isto seria impossível implementar naquela turma pois é uma turma muito complicada e tem alunos muito limitados, portanto aquilo para além de não surtir qualquer aprendizagem, não iria ser praticável. Quis então que eu fosse conhecer a turma. Estive na aula com ela. Ela esteve os primeiros 15 minutos a tentar que eles se comportassem e a ralhar-lhes pelo que eles tinham feito nos últimos dias, aos berros. A disciplina por ela imposta é de rigidez e impõem-se levantando a voz. Não me parece que surta o efeito desejável pedagogicamente, mas que efectivamente os coloca no imediato, em sentido, coloca. Mas, respeito não me parece, pois eles teimam em provocá-la, acontecendo até que ela tenha que ir colocar um ou dois alunos na sala de apoio. As vezes que estive com ela a trabalhar com a turma, ela não deu espaço para que nenhuma das minhas sugestões fossem implementadas, decidi intervir ao nível da leitura e escrita com fichas do 1º CEB, permitindo-me ir de carteira em carteira apoiar os alunos. Por duas vezes fiquei sozinha com a turma. Na primeira dividi a turma em quatro grupos, a cada um entreguei um texto que explicava a dinâmica familiar e alimentar de uma família em específico, pedi-lhes que transformassem o texto narrativo em dramatização e que depois apresentassem à turma. A aula correu muito bem, as dramatizações foram muito engraçadas e no fim discutimos os vários estilos alimentares e procuramos identificar qual seria a alimentação mais adequada. A professora que dá aulas na sala ao lado referiu-me que tinha notado o silêncio e a calma naquela hora, sendo que, até pensava que a turma não estivesse na sala. Para mim isto foi um elogio, no sentido de que quem esteve lá dentro

divertiu-se, aprendeu e cooperou em grupo com o mínimo de respeito e entendimento e quem estava de fora não foi perturbado e teve impressão positiva. Na segunda vez que fiquei sozinha estivemos sentados em círculo e fizemos um jogo em que um dizia algo que não gostava e quem não gostasse também daquilo levantava o braço e dizia porque não gostava. Isto proporcionou-lhe momentos de conhecimento dos outros e de aprendizagem de saber estar, sendo que, apenas seriam ouvidos aqueles que se portassem bem, ouvissem os outros e respeitosa e pedissem a palavra. Deste modelo evoluímos ainda para perguntas mais complexas, cada um tinha que dizer um colega de quem não gostava e o porquê, depois era-lhe pedido que encontrasse nessa mesma pessoa algo que pudesse elogiar e assim consecutivamente. Penso que foi muito enriquecedor, pois houve alunos que puderam perceber que faziam muito barulho, que magoavam os outros quando lhes chamavam nomes, que incomodavam quando andavam pela sala durante a aula, etc. e acima de tudo aprenderam a ver aspectos positivos nos outros, mesmo daqueles com quem menos se identificavam. O trabalho com esta turma funciona muito melhor nestes moldes e quando o método não passa por berrar mas sim por demonstrar respeito por todos os alunos, por se acreditar nas capacidades de cada um, por se espelhar amor e compreensão, por se impor regras claras simples e objectivas. Os alunos quando nos admiram e quando lhes é dada atenção e carinho (principalmente crianças carentes de atenção e afectividade como estas) têm medo de perder isso e consequentemente vão estudar o professor para perceber como irão receber atenção positiva e, se lhes mostrarmos que as atitudes que queremos modelar são assim recompensadas, então será isso que irão fazer. O professor deve, ao mesmo tempo que mantém distância de respeito e posição, descer ao nível dos alunos e pie-se diante deles numa posição de orientador, de amigo, de alguém que os quer compreender e ajudar.

Estes momentos, nem imagens conseguiriam exprimir. Mesmo depois de ter perdido este tempo para estar com eles, eles procuravam-me e acompanhavam-me no percurso até à vila. Conversavam, colocavam dúvidas e nunca me desrespeitaram. Chegaram inclusive a complicar a minha relação com a directora de turma, quando lhe disseram que preferiam que eu lhes desse aquelas aulas, que sentiam a minha falta e perguntavam porque eu não ia. Tudo isto me tocou profundamente e me ensinou muito, nem estas crianças

perceberam o quanto me ensinaram. Ensinaram-me que por mais complicadas digam que as crianças são elas só precisam de quem chegue até elas, quem as ouça e quem as integre. Por mais limites que tenham elas podem activamente ser incluídas no processo de aprendizagem e devem ser respeitadas. Ensinaram-me que tudo o que acredito, que todas as correntes pedagógicas actuais são viáveis e não utópicas e que realmente operam magia. Tenho imensa pena que, estas crianças e outras que estão a ser colocadas em TPA pelos mesmos motivos, não possam beneficiar da pedagogia recente e de profissionais da educação especial, pois esta não é apenas para as crianças com deficiência, é para todos aqueles que estão em risco de exclusão, que precisam de uma atenção (planeamento, estratégias, métodos e técnicas) especiais. Porque se tudo isto já é eficaz com crianças ditas normais quanto mais para as especiais. É inadmissível, e nunca culpa dos professores, que se deixem estas crianças entregues a nove ou dez professores regulares, sem especialização nenhuma e sem ninguém que programe e acompanhe pedagogicamente.

Vou guardar cada uma das crianças daquela turma com o maior carinho e vou guardar sempre o sentimento de impotência e injustiça para com as mesmas. Porque este sistema exclui ao invés de incluir, cria desigualdades ao invés de criar igualdades de oportunidades!



4.2 Os cinco alunos

4.2.1 Aluno A

4.2.2 Aluno B

4.2.3 Aluno C

4.2.4 Aluno D

4.2.5 Aluno E



4.2.1 Aluno A

4.2.2 Aluno A

Aluno A

O aluno A foi adoptado aos 3 anos. Segundo referido pela psicóloga da escola, para a mãe adoptiva o sujeito A nasce no momento em que esta o adopta.

Está agora no 5º ano de uma turma regular. Reside com os pais adoptivos e é filho único. É uma família de um meio socioeconómico sem carências de classe média, média-alta.

É uma criança com um desfasamento comportamental em relação aos seus pares. Desconhece responsabilização pelos seus actos e não demonstra qualquer sentimento pelo peso das consequências dos seus actos. Falta às aulas quando simplesmente não lhe apetece ir, chega constantemente atrasado, nunca sabe onde tem as coisas, não faz os trabalhos de casa e nem sempre leva todo o material necessário, não tem controlo dos gastos, perturba as aulas e os colegas e, tem bastantes conflitos com os colegas de turma em específico e, com os pares em geral.

No entanto, após iniciarmos as sessões de apoio (em que inicialmente o objectivo era o estabelecimento de confiança, o conhecimento e a avaliação pedagógica) pude perceber (através da seguinte situação: o aluno A insistiu em referir-me as questões negativas relativamente a ele, mesmo após eu tentar ignorar, agravaram-se até este procurar mostrar-me a caderneta, contar-me o número de avisos e ler-mos)

que, este, não é totalmente inocente nas suas atitudes e comportamentos. Isto é, como eu não reagi em conformidade ao resto do corpo docente, ou seja, como não o repreendi, nem andei atrás dele e aparentemente não dei importância nem atenção às questões negativas relativamente a este, ele procurou chocar-me com isso de forma a provocar em mim o comportamento que ele esperava. Assim, demonstrou-me que o faz propositadamente. Penso que, o choque que teve ao entrar no 2º ciclo, em que o espaço é maior e mais diversificado e em que as atenções não são tão focadas nele, provocaram nele a necessidade de chamar a atenção, de colocar as coisas a girarem à volta dele de forma a sentir-se reconfortado e acompanhado, obtendo atenção, embora negativa.

Foi com base nesta informação e avaliação que estabeleci o programa de apoio para ele:

Plano Reeducativo

Avaliação Pedagógica

Pontos Fracos:

- Falta de concentração/Atenção
- Falta de responsabilidade
- Desmotivação para o estudo e para as aulas
- Comportamentos desadequados como forma de chamar a atenção
- Desorientação
- Interação social negativa
- Egocentrismo

Após a aplicação da ficha Eu que permite ter um melhor conhecimento dos gostos da criança, constatou-se que esta tem uma fixação pelo Homem Aranha.

Com base nesta personagem criou-se o “Programa do Ajudante do Homem Aranha”. Pretende-se com este que a criança possa de forma motivada desenvolver as suas áreas fracas.

Assim, passo a explicar pormenorizadamente cada etapa do programa:

**Primeiro, através da ficha 1,
“desmontamos” a personagem com a
criança.**

Quem é o Homem Aranha, apenas um super-herói? Ou também um homem?

Qual a sua profissão? Como conseguiu ele essa profissão? Estudando muito ou pouco?

Porque trabalha ele?

E como super-herói, que faz ele?

Como gosta ele de ver as pessoas? Tristes ou contentes?

Etc. ...

Com isto conseguimos estabelecer as características que queremos que a criança desenvolva através do super-herói que idolatra. E é então que revertemos as coisas perguntando:

Gostavas de ser como ele?

Então que características precisas ter?

Tendo estabelecido com a criança os objectivos, ou seja, as características base a desenvolver, iniciamos o programa.

A ideia chave é a criança estar motivada para a mudança e para trabalhar, ela quer ser como o seu herói e portanto vai trabalhar para isso.

Numa linha geral, para a criança, ela estará a trabalhar para conseguir ser nomeada ajudante do homem - aranha. E tal como os jogos que adora ela tem que percorrer um caminho, alcançando pontos e subindo os níveis. Pelo caminho vai tendo bónus pelos pontos que for conseguindo.

Num segundo momento, estabelecermos o contrato. A criança e o reeducador vão acordar os objectivos a cumprir, os pontos a atribuir por cada sub-objectivo e as recompensas possíveis bem como a quantidade de pontos que estas valem. Tudo isto deve ser feito com formalidade contratual, ou seja, com seriedade, com um contrato escrito que a criança assina em conjunto com o reeducador, ficando ambos com cópia. Pretende-se inculcar responsabilidade à criança bem como confiança para com o reeducador.

Para nós, escola, a criança irá percorrer um programa de reeducação dos seus pontos fracos. Ser-lhe-á dado um reforço final que serve de motor motivacional para a concretização do programa por parte da criança, um diploma de sucesso e uma medalha. Pelos objectivos conquistados ser-lhe-ão atribuídos pontos de reforço pré-estabelecidos em contrato com a criança, que esta poderá trocar pelos prémios que acordámos previamente.

Após isto, iniciar-se-á o programa propriamente dito. Neste o reeducador deve dividir temporalmente os objectivos a trabalhar nas sessões, mas exigindo que a criança melhore não só sobre aqueles que se trabalham nas sessões mas também os que já se trabalharam e os que se irão trabalhar e que estão acordados. Para um melhor resultado é preciso a cooperação dos professores, que depois de estarem a par do programa devem ir informando as mudanças (ou não) por forma a poder-se atribuir pontos.

Ficha de Intervenção 1



Quem é o Homem aranha? É um bicho ou uma pessoa? Quem?

Qual é a Profissão dele?

Ele precisou estudar para ter essa profissão? Muito ou pouco?

Ele alguma vez pensou em deixar de trabalhar? Porquê?



E enquanto Homem Aranha, o que é que ele faz?

Achas então que ele se importa com os outros?

Ele derrota grandes inimigos, mas é só isso que ele faz? Ou faz outras acções?

Como é que ele gosta de ver as outras pessoas? Tristes ou contentes?

Tu gostavas de ser como ele?

Diz-me então o que terias de fazer para isso:


Programa para ser Ajudante do Homem Aranha

Para conseguires o diploma de **Ajudante do Homem Aranha** tens de cumprir e melhorar em todos estes objectivos que, como já vimos, são também características do Homem Aranha, para seres como ele tens de conseguir pontos em todos eles. Pontos que, também, poderás trocar pelos bónus que escolhermos. ☺

<p>Objectivo 1: Estudo</p>	<p>Pontos:</p> <p style="text-align: center;">+  -</p>	
<p>Trabalhos de casa</p>	<p>Por cada trabalho de casa feito 1 ponto.</p>	<p>Por cada falta de trabalho de casa menos 1 ponto.</p>
<p>Faltas</p>	<p>Por uma semana sem faltas 3 pontos.</p>	<p>Por cada falta menos 1 ponto.</p>
<p>Notas</p>	<p>Por cada melhoria de 10% nos testes 1 ponto.</p>	<p>Por cada negativa menos 1 ponto.</p>
<p>Chegar atrasado</p>	<p>Por uma semana sem chegar atrasado 2 pontos.</p>	<p>Por cada vez que chegar atrasado menos 1 ponto.</p>
<p>Professores</p>	<p>Por cada elogio positivo dos professores 3 pontos.</p>	<p>Por cada aviso e reclamação dos professores menos 2 pontos.</p>
<p>Participação e bom comportamento nas aulas.</p>	<p>Por cada melhoria ao fim da semana (que os professores digam) mais 3 pontos.</p>	<p>Por cada mau comportamento menos 2 pontos.</p>



<p>Objectivo 2: Organização</p>	<p>Pontos</p> <p style="text-align: center;">+  -</p>	
<p>Gastos</p>	<p>Por cada semana de caderninho de registos bem apontado 3 pontos</p>	<p>Por cada desorganização de gastos menos 2 pontos</p>
<p>Cadernos diários</p>	<p>Por cada boa organização mais 2 pontos</p>	<p>Por cada desorganização menos 1 ponto</p>
<p>Material</p>	<p>Por cada semana sem aviso de falta de material mais 2 pontos</p>	<p>Por cada aviso de falta de material menos 1 ponto</p>
<p>Apoios</p>	<p>Por cada semana sem faltas mais 3 pontos.</p>	<p>Por cada falta aos apoios menos 2 pontos.</p>
<p>Almoços</p>	<p>Por cada semana com as senhas de almoço compradas a tempo e com o dinheiro destinado mais 3 pontos.</p>	<p>Por cada semana em que se esqueça de comprar menos 2 pontos.</p>

<p>Objectivo 3: Relacionamento</p>	<p>Pontos</p> <p style="text-align: center;">+  -</p>	
<p>Com os colegas</p>	<p>Por cada semana sem problemas com os colegas mais 4 pontos.</p>	<p>Por cada semana com problemas com colegas menos 3 pontos.</p>
<p>Com os professores</p>	<p>Por cada semana sem queixas dos professores mais 4 pontos.</p>	<p>Por cada semana com queixas dos professores menos 3 pontos.</p>

Boa Sorte Amigo, espero que venhas a ser meu ajudante!



Homem Aranha

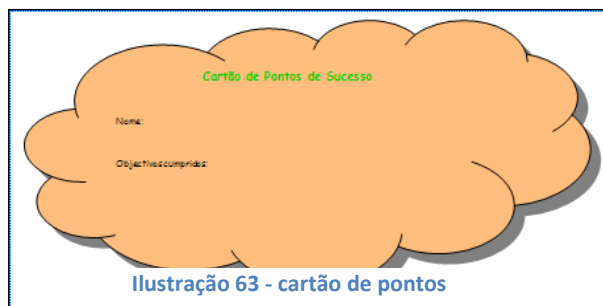
Vila Nova de Poiares, 10 de Dezembro de 2007

Eu, _____

comprometo-me a cumprir o programa até ao fim e a dar o melhor de mim para conseguir alcançar os objectivos que acordamos.

A professora _____ compromete-se a atribuir-me o diploma de Ajudante do Homem Aranha e a trocar os pontos que eu alcançar pelos prémios que acordamos desde que eu cumpra a minha parte do acordo com esforço e trabalho.

Assinaturas:



2	3	4	5
7	8	9	10
12	13	14	15
16	17	18	19
21	22	23	24
26	27	28	29
31	32	33	34
36	37	38	39
			40

Inicialmente, foram aplicadas várias fichas para perceber estes mesmos pontos fracos, tais como, fichas de análise dos níveis de concentração/atenção, fichas de cariz académico (essencialmente de leitura, escrita e interpretação e compreensão).

Depois iniciou-se um trabalho de procura de consciencialização da criança para os seus pontos fracos, tendo em vista uma planificação de reeducação cooperativa e activa por parte do aluno.

Foi portanto elaborado um projecto de reeducação desses pontos fracos recorrendo ao reforço e à recompensa directos e indirectos, a curto e a longo prazo.

O envolvimento da criança foi sempre muito positivo e motivado. Participando sempre nas actividades propostas e demonstrando interesse. Pretendeu-se que, no fim de cada sessão se procedesse a uma auto reflexão por parte do aluno de forma a rever e interiorizar aquilo que foi tratado na sessão e para que a criança percebesse a intenção e o trabalho feito para além do jogo e da componente didáctica.

Componentes do projecto:

Objectivo 1: Estudo

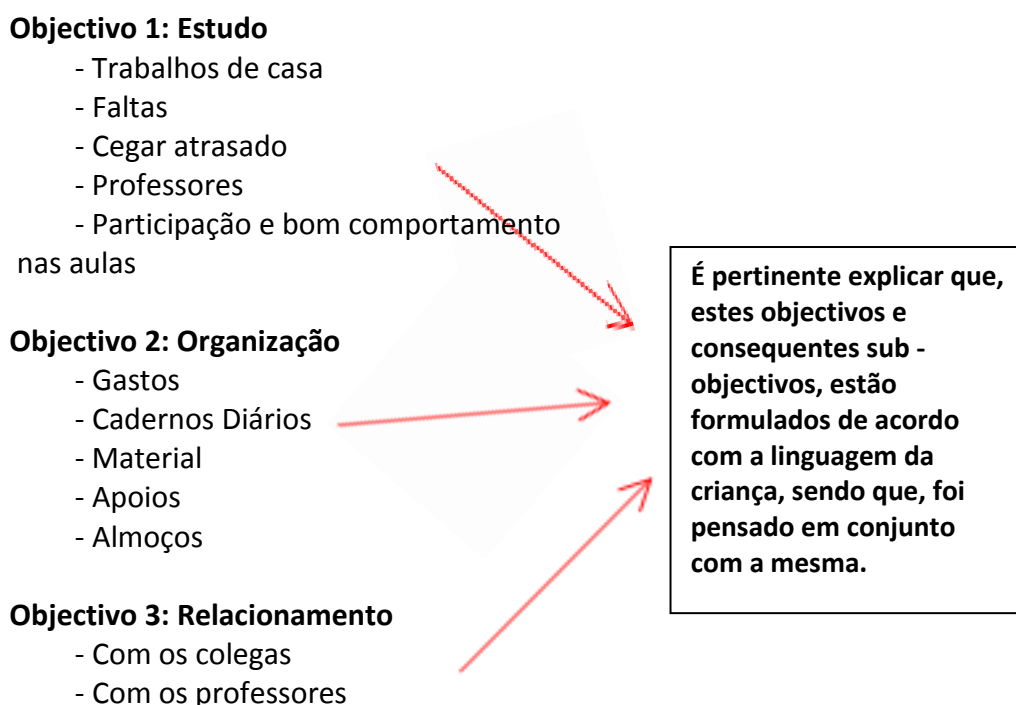
- Trabalhos de casa
- Faltas
- Cegar atrasado
- Professores
- Participação e bom comportamento nas aulas

Objectivo 2: Organização

- Gastos
- Cadernos Diários
- Material
- Apoios
- Almoços

Objectivo 3: Relacionamento

- Com os colegas
- Com os professores



É pertinente explicar que, estes objectivos e consequentes sub-objectivos, estão formulados de acordo com a linguagem da criança, sendo que, foi pensado em conjunto com a mesma.

De seguida apresento o programa criado por mim e pelo aluno, depois a planificação elaborada por mim, com base no programa que criamos.

Programa para ser Ajudante do Homem Aranha

Objectivo 1: Estudo
 Trabalhos de casa
 Faltas
 Notas
 Chegar atrasado
 Professores
 Participação e bom comportamento nas aulas



Objectivo 2: Organização

Gastos

Cadernos diários

Material

Apoios

Almoços

<p>Objectivo 1: Estudo</p>	<p>Objectivos Gerais</p>	<p>Objectivos Específicos</p>
<p>Trabalhos de casa</p>	<p>Melhorar a responsabilização e a capacidade de trabalho.</p> <p>Melhorar positivamente a resposta do aluno ao contexto escolar e às aprendizagens.</p> <p>Melhorar o interesse e a participação do aluno nas tarefas</p>	<p>Aumentar em 35 a 45% o número de trabalhos de casa entregues e correctamente elaborados.</p>
<p>Faltas</p>		<p>Diminuir em 40% a 50% o número de faltas injustificadas.</p>
<p>Notas</p>		<p>Aumentar o rendimento do aluno em cada disciplina</p>
<p>Chegar atrasado</p>		<p>Diminuir em 45 a 55% o número de vezes que o aluno chega atrasado.</p>

Professores	escolares.	Aumentar consideravelmente o número de elogios positivos dos professores.
Participação e bom comportamento nas aulas	Incrementar uma atitude positiva face à escola e fazer compreender a escola e o estudo como imperativos no seu projecto de vida.	Aumentar consideravelmente o número de referências positivas dos professores sobre o bom comportamento nas aulas. Melhorar o nível de participação adequada na sala de aula.

Objectivo 1: Estudo

Planificação da Intervenção		
Trabalhos de casa	Será trabalhado ao longo de toda a intervenção, através de reforços e através do incentivo e vigilância. Nas sessões de Janeiro será trabalhado no sentido de o aluno entender a importância e a função dos T.P.C.	. Fichas de auto-controle dos trabalhos de casa. . Fichas de trabalho . Cartão de pontos
Faltas	Será trabalhado ao longo de toda a intervenção, através de reforços e através do incentivo e vigilância. Nas sessões de Janeiro será trabalhado no sentido de o aluno perceber a importância do estudo e da escola para a sua construção/formação e para o seu futuro.	. Fichas de auto-controle . Fichas de trabalho . Cartão de pontos
Notas	Pretende-se trabalhar com o aluno algumas temáticas das aulas, através de apoio aos métodos de estudo e técnicas de trabalho, bem como, através de todo o trabalho dos aspectos que a este directamente afectam.	. Fichas de auto – controle . Fichas de trabalho . Cartão de pontos . Etc.

Objectivo Organização	2: Objectivos Gerais	Objectivos Específicos
--------------------------	----------------------	------------------------

Chegar atrasado	Será reforçado o comportamento positivo em toda a intervenção. Pretende-se trabalhar a responsabilidade e a importância da pontualidade. Por exemplo, deixando que este organize uma tarefa à turma para entender o trabalho e as regras como necessárias.	<ul style="list-style-type: none"> . Cartão de pontos . Fichas de trabalho . Etc.
Participação e bom comportamento nas aulas	Este ultimo aspecto deste objectivo, pretende-se trabalhado da mesma forma que os outros, ou seja, através do reforço, do incentivo e da vigilância, bem como, através da sensibilização para a importância da escola no seu futuro e na sua construção pessoal.	<ul style="list-style-type: none"> . Fichas de trabalho . Cartão de pontos . Etc.

- Gastos	Melhorar a responsabilização e a capacidade de gestão e organização.	Aumentar em 35 a 45% o número de vezes que o aluno apresenta um caderno diário organizado e o material necessário à aula.
- Cadernos Diários	Melhorar a avaliação informal do aluno.	Diminuir em 40% a 50% o número de faltas injustificadas às aulas de apoio.
- Material	Melhorar positivamente a resposta do aluno ao contexto escolar e às aprendizagens.	Diminuir em 45 a 55% o número de vezes que o aluno se esquece de marcar a senha.
- Apoios	Melhorar o interesse e a participação do aluno nas tarefas escolares.	Aumentar consideravelmente o número de elogios positivos dos professores.
- Almoços	Incrementar a capacidade de auto-regulação.	Aumentar consideravelmente a capacidade de gestão de dinheiro do aluno e as referências positivas das auxiliares de acção educativa sobre o mesmo facto.

Objectivo 2: Estudo

Planificação da Intervenção		
Gastos	<p>Será trabalhado ao longo de toda a intervenção, através de reforços e através do incentivo e vigilância.</p> <p>Desenvolveram-se jogos específicos para trabalhar este aspecto.</p>	<p>Jogo específico</p> <p>Cartão de pontos</p>

Caderno Diário	<p>Será trabalhado ao longo de toda a intervenção, através de reforços e através do incentivo e vigilância.</p> <p>Procurou-se fornecer instrumentos que lhe permitissem conseguir essa organização.</p>	<p>. Fichas de trabalho</p> <p>. Cartão de pontos</p>
Material	<p>Será reforçado o comportamento positivo em toda a intervenção.</p> <p>Procurou-se fornecer instrumentos ao aluno que lhe permitissem essa organização.</p>	<p>. Fichas de trabalho</p>
Apoios	<p>Será reforçado o comportamento positivo em toda a intervenção.</p> <p>Pretende-se trabalhar a responsabilidade e a importância da pontualidade.</p>	<p>. Cartão de pontos</p>
Almoços	<p>Este ultimo aspecto deste objectivo, pretende-se trabalhado da mesma forma que os outros, ou seja, através do reforço, do incentivo e da vigilância, bem como, através da sensibilização para a importância de se organizar e ser responsável.</p>	<p>. Cartão de pontos</p>

Construi um jogo com vários cartões com imagens de vários produtos alimentares e seus respectivos preços. Depois foram-lhe entregues fichas de trabalho que ele, usando imitações de notas e moedas, teve que resolver:

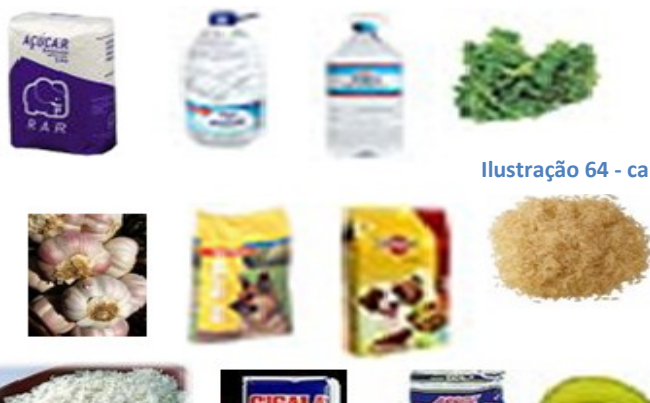


Ilustração 64 - cartões jogo



Olá,

Precisava que me fosses fazer um favor, é que eu hoje tenho muito crime para combater e ainda tenho que tirar umas fotografias para o meu chefe no jornal não desconfiar e não vou ter tempo de ir às compras e cozinhar um jantar especial para a Mary Jane. Ela hoje vai jantar lá em casa. Fazias-me esse favor?

Aqui está a lista do que precisas e junto envio-te 100 euros:

- Bolachas
- Arroz
- Cebolas
- Fruta
- Queijo
- Sobremesa
- Pão



- Carne ou peixe
- Azeite
- Óleo
- Alface
- Alho
- Margarina
- sumos
- leite
- água

Obrigada ajudante!

Homem - Aranha



PS: Este mês não recebi muito, Vê se me consegues trazer troco ok?

Muito bem!

Obrigado pela ajuda, a sério nem imaginas o favor que me fizeste!



Bem, como agradecimento, tenho também que te dar o teu ordenado de ajudante... aqui tens 250 euros para as próximas duas semanas. Agora vai fazer as tuas compras para tua casa para essas duas semanas, tenta poupar, porque se gastas tudo depois ficas sem nenhum dinheiro para gastares durante os dias para qualquer coisa que queiras... ou seja, poupa-o mas sem esqueceres que tens de comprar tudo o que precisas para comer!

Abraço do teu amigo,

Homem Aranha

Bom Trabalho amigo!



Outras fichas trabalhadas:

Objectivo 1: Estudo

Trabalhos de Casa de _____		
Data:	Trabalho:	Feito:

Ilustração 65 - ficha de organização dos t.p.c

Objectivo 1: Estudo

Cadeiras	Faltas/ data							Total

Ilustração 66 - organização das faltas

Objectivo 1: Estudo



Notas: 1º Período 2º Período 3º Período

Ilustração 67 - organização das notas

Objectivo 1: Estudo

Horas:	Segunda - feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado

Ilustração 68 - horário tempo depois das aulas

Ficha Intervenção Luís – Concentração



Ilustração 69 - ficha pintar/concentração

Labirinto Homem – Aranha Exercício concentração 2

Lê com atenção as instruções em baixo e depois resolve o exercício.



Ilustração 70 - labirinto multi - caminhos/concentração

Horas	Segunda-Feira	Sala	Terça-Feira	Sala	Quarta-Feira	Sala	Quinta-Feira	Sala	Sexta-Feira	Sala
08.30h/09.15h	Matemática	B11	Português	B11	Português	B11	Inglês	B11	Ciências da natureza	B2
09.15h/10.00h	Matemática	B11	Português	B11	Português	B11	Inglês	B11	Ciências da Natureza	B2
10.20h/11.05h	Inglês	B11	E. V. T.	B4	Educação Física	PAV.	Matemática	B11	Ciências da Natureza	B2
									A.E.Português	A9
11.05h/11.50h	Inglês	B11	E.V.T.	B4	Educação Física	PAV.	Matemática	B11	Ciências da Natureza	B2
12.05h/12.50h	Educação Física	PAV.	Ciências da Natureza	B2	Educação Musical	A6	Formação Cívica	B11		
12.50h/13.35h					Educação Musical	A6			Formação Cívica	B11
13.50h/14.35h	Estudo Acompanhado	B11	H.G.P.	B11			E.V.T.	B4	A. Projecto	B11
14.35h/15.20h	Estudo Acompanhado	B11	H.G.P.	B11			E.V.T.	B4	A. Projecto	B11
15.30h/16.15h	A. E. Inglês	A1	EMRC	B11			A.E.Matemática	B11	Português	B11
16.15h/17.00h	Apoio Dr.ª Carla	PAV.A								

Legenda: em baixo, o material necessário para as aulas de acordo com cada uma:



Ilustração 71 - horário aulas organização do material e das faltas

Este horário foi também explicado e fornecido à mãe do aluno A. Neste horário todas as suas disciplinas têm cores diferentes e, cada uma dessas cores está na legenda para que o aluno a preenchesse com o material que necessitaria para cada uma das disciplinas e depois o afixasse. Isto tinha o intuito de que a criança pudesse facilmente identificar o material que iria precisar colocar na mochila para o dia seguinte, proporcionando-lhe uma

maior autonomia e fazendo-o pensar no horário do dia seguinte para que nesse dia mais facilmente interiorizasse as disciplinas que iria ter e assim se esquecesse menos de ir assistir as mesmas. A mãe nunca fez este trabalho com ele em casa. Teve também o intuito de, com uma cópia mais pequena no bolso, ele mais facilmente se orientasse, durante o tempo de aulas, sabendo para onde se deveria dirigir e quando tinha aulas.

Os objectivos planificados (objectivo 1 e 2) foram implementados com a criança. Quanto ao objectivo 3, este foi transversal aos outros dois, sendo que, se procurou em todas as sessões que a criança o assimilasse.

Quanto ao Objectivo 1, pode-se dizer que, o aluno tem (de acordo com o relatado pelos professores e pela mãe) nas reuniões, chegou menos vezes atrasado às aulas, e faltou menos, para além de que mostrou melhorias no comportamento na sala de aula.

Quanto ao objectivo 2, o aluno apresentou bastantes dificuldades ao lidar com dinheiro, sendo que eram mais gravosas do que o cálculo escrito. Houve algumas melhorias, sendo que, o aluno passou a distinguir cêntimos de euros e, quando se tratava de transacções de menores quantias ele passou a conseguir dar trocos.

Apesar de tudo isto, a concentração/atenção ainda está muito condicionada, bem como, ele demonstra alguma imaturidade nas atitudes e comportamentos, sendo portanto, desajustado do comportamento de seus pares, condicionando o seu sucesso escolar e a sua integração.

Foi proposto para uma turma de percurso alternativo. Como conclui o estágio antes de as aulas terminarem não cheguei a saber se a mãe assinou a autorização ou não. Penso que o aluno não conseguiu passar de ano. Portanto, ou este transita para uma TPA ou este ficará retido no 5º ano. Ele nunca demonstrou nenhuma preocupação com esse facto, sempre se manteve indiferente.

De acordo com a sintomatologia dos Défices por Desordem de Atenção/Concentração, seria de considerar para sinalização os casos que apresentem incisivamente a maioria dos seguintes sintomas (entre outras especificidades):

- Distrai-se facilmente;

- Esquece-se com frequência;
 - Está sempre a perder coisas;
 - Parece estar sempre muito atarefado;
 - Está sempre a adiar (protelação);
 - É desleixado;
 - Tem dificuldade em executar uma tarefa do princípio ao fim;
 - Tem muitos projectos inacabados;
 - Detesta papelada;
 - Tem dificuldade em manter-se sentado;
 - Tem dificuldade em concentrar-se durante comunicações ou reuniões.
- Age sem pensar,
 - Salta de uma actividade para a outra,
 - Desafia ou dissuade, interrompendo conversas,
 - Tem dificuldades em esperar pela sua vez,
 - Expressa sentimentos ou ideias sem pensar – pode ser considerado brutalidade, falta de tacto ou insensibilidade,
 - Toma decisões, incluindo decisões importantes, sem pensar ou prever as consequências,
 - Agir com ousadia, sem medo ou em busca de emoções fortes – adoptando comportamentos perigosos sem reconhecer a necessidade de ter cautela,
 - Repete comportamentos problemáticos – sem aprender com experiências anteriores,
 - Alinha em novas experiências sem ler primeiro as instruções nem verificar as indicações.

De acordo com o trabalho desenvolvido com o aluno, considero que, o mesmo, apresenta uma grande maioria dos sintomas aqui descritos e com uma bastante intensidade e pertinência dos mesmos, pelo que, seria importante sinalizar-se a criança para uma

avaliação mais profunda. Em cooperação com o IPAF que está a trabalhar com o aluno, foi já referida esta questão, os mesmos, no pouco tempo que estiveram com a criança referiram que não apresenta DDA. De qualquer forma continuo a considerar que se deveria procurar uma avaliação especializada mais profunda para identificação do problema.

De qualquer forma, uma vez que a criança apresenta sintomatologias condicentes com esta problemática, considero importante que se tivesse em conta algumas técnicas recomendadas para lidar com estas características na sala de aula por isso recomendei as seguintes aos professores:

- Supervisão e atenção a alguns sinais particulares para saber quando ele se está a distrair, de forma a tentar cativá-lo, de novo, para a tarefa.
- Integração de pequenas pausas para uma actividade física e/ou mais apelativa, durante o estudo/aprendizagem, para que, descarregue as energias que acumula e possa depois retomar o trabalho com mais concentração e atenção.
- Coloque-o como responsável por certas tarefas da sala de aula: apagar o quadro, buscar material, tirar fotocópias, distribuir material (fichas, etc.), etc. Irá fazê-lo sentir-se importante promovendo a sua motivação e auto-estima e proporciona momentos de pausa e extravasão de energias que lhe permitem, de seguida, maior concentração.
- Colocá-lo num local onde esteja menos sujeito a distrações: ruídos do exterior, as vistas, etc.
- Verificar e insistir, com compreensão e carinho, se o aluno entendeu as perguntas e se respondeu adequadamente às mesmas ou aos conteúdos a estudar.
- Procurar mostrar e ensinar o aluno a ver as consequências boas e más a longo e a curto prazo.
- Procurar incentivar as coisas positivas do aluno, a sua criatividade, etc.

- Verifique com eles, todos os dias os calendários de exercícios. Reveja e compare as conclusões/resoluções dos exercícios com o aluno.
- Programe pausas/etapas, nos trabalhos, para que as tarefas não pareçam impossíveis.
- Estructure os conteúdos de forma a colocar primeiro as tarefas menos agradáveis para que não se prolonguem indefinidamente.
- Divida as tarefas maiores em várias etapas, introduzindo pausas e/ou recompensas.
- Utilize os incentivos positivos para recompensar a conclusão das tarefas. Os incentivos visuais (por exemplo calendário com estrelas por cada tarefa concluída) podem ser extremamente úteis.
- Diga-lhe o que deve fazer ao invés do que não deve.
- Valorize os elogios ao invés das críticas.
- Estabeleça regras simples, claras e coerentes e afixe as regras.
- Não insista na disciplina quando um dos dois estiver emocionalmente alterado.
- Ignore qualquer comportamento indevido, irrequieto ou para chamar a atenção.
- Quando apanhar o aluno a portar-se bem elogie-o.
- Crie um contrato de comportamento. Envolve o aluno no desenvolvimento de objectivos a curto e a longo prazo.
- Aumente o imediatismo das recompensas.
- Acredite nas capacidades do aluno e demonstre-lhe isso. Irá promover a sua auto – estima e segurança.
- Proporcione oportunidades de resolução de problemas. Oriente a criança de modo a que ela chegue à solução ao invés de lhe dar a resposta.
- Não desanime com um dia “não” da criança com DDA, elas têm tendência a dar um passo em frente e dois para trás.
- Estabelecer e realizar tarefas de forma rotineira.

- Construir listas de verificação para que o aluno se organize.
- Usar a cor para despertar a atenção.
- Empregar estratégias multi-sensoriais quando falar para os alunos.
- Incorporar demonstrações e actividades manuais na lição, sempre que possível.
- Usar uma lanterna de bolso ou um apontador laser: desligar a luz e captar a atenção dos alunos iluminando os objectos relevantes.
- Usar guias de estudo incompletos que serão preenchidos pelos alunos à medida que for prosseguindo a aula. Estes preencherão as lacunas com base no que o professor for dizendo ou escrevendo.
- Usar material visual. Escrever palavras-chave ou desenhos no quadro enquanto dá a aula. Usar material apelativo como desenhos, gestos, diagramas, objectos
- Fazer uma apresentação geral da lição antes de a começar.
- Relacionar a informação nova com a experiência da criança.
- Utilizar ao máximo possível as estratégias de aprendizagem cooperativa.
- Permitir instrumentos de avaliação alternativos (apresentação oral, resposta múltipla, etc.).

Estas estratégias funcionam muito positivamente com todos os tipos de aluno, portanto é, sempre, uma mais valia aplicá-las no contexto de sala de aula. Neste caso em específico ainda de maior pertinência se tornam estas medidas, de forma a possibilitar que ele consiga mostrar em plenitude as suas capacidades e competências.

Avaliação:

Penso que, no conto geral, as sessões foram positivas para o aluno, portanto resultando numa avaliação positiva do trabalho desenvolvido. Em todo o tempo que trabalhei com este aluno, ele apenas se “esqueceu” uma vez de ir e, apenas no início ele se atrasou. Isto é um ponto positivo no sentido que me indica que consegui motivá-lo para as sessões e que ele gostava de estar ali. Muitas vezes vinha ter comigo durante a semana a perguntar o que íamos fazer na próxima sessão, no próprio dia para confirmar que estaríamos juntos e na hora ele aparecia antes da hora de início.

Depois, considero positivo pelas conquistas e sucessos que ele alcançou que, por mais pequeninos que estes pareçam ser, ele mesmo ensinou-me (ele e os outros) que os progressos nestas crianças são lentos, muito mais quando apenas se tem 45 minutos por semana com cada um. Portanto, ter conseguido, perante estas adversidades, alguns progressos em diversos pontos, foi bastante positivo.

Com os pontos que conquistou o aluno trocou-os por um lanche comigo, isso foi um gesto extremamente tocante, tendo em conta que poderia ter esperado para ter o filme ou o jogo que pediu. Demonstra que a relação de confiança e admiração foi construída e que eu consegui chegar até ele. O mesmo foi perceptível através do nível de confiança que ele foi depositando em mim, quando aprofundou o nível de conversas e confidências que tinha comigo.

O trabalho com este aluno foi extremamente estimulante. Como não existe muitos recursos e materiais para lidar com este tipo de problemas, foi necessário inventá-los e desenvolvê-los, pondo à prova os meus conhecimentos e a minha criatividade.

Foi-lhe atribuído, como prometido o diploma de conclusão do programa do ajudante do Homem – Aranha:

O aluno avaliou as sessões da seguinte forma:



Será deixado no seu processo toda a informação recolhida e todo o trabalho desenvolvido com o aluno, no formato de um relatório.



Sujeito B

4.2.2. Aluno B

Esta aluna sofreu abuso sexual aos 8 anos (por um parente), tem agora 10 anos. Reside e estudou no 1ºCEB num Concelho limítrofe a Vila Nova de Poiares.

Do seu agregado familiar fazem parte os avós maternos, a mãe, dois irmãos mais velhos a frequentar o ensino secundário e um irmão mais novo (6 anos). É um agregado familiar que aparenta ter um nível de vida de classe média, sem dificuldades ou carências económicas.

Segundo a mãe, mesmo antes da violação, a criança já denotava lentidão na aquisição de aprendizagens, referindo mesmo que esta beneficiou de apoio pedagógico especializado (em que crê que o sistema de reforços aplicado facilitou a aproximação do violador à criança) tendo estado sinalizada com NEE ao abrigo do 319/91.

É uma criança emocionalmente carente, que apresenta positiva às disciplinas de matemática e português, mas que nas restantes disciplinas curriculares apresenta fraco rendimento. Encontra-se a frequentar o 5º ano regular e não tem qualquer tipo de apoio na escola. A mãe referiu que a criança mantém apoio psicológico na sua área de residência. Embora, por motivos profissionais, a psicóloga que a acompanhou desde o momento da sinalização do abuso sexual, entregou o caso a outra colega, este ano.

Ainda segundo a mãe, a criança tem enurese e os pesadelos têm aumentado, bem como, refere que esta sente que o abusador a está a perseguir e, que as coisas que viveu estão a voltar-lhe de novo à mente. A criança aparenta estar ao fim destes 2, 3 anos a libertar tudo aquilo por que passou, entrando na penúltima fase do luto.

É também importante referir que a criança me demonstrou preocupação com a morte, levantando questões relativamente a esta temática, demonstrando insegurança e medo. Tudo isto é compreensível tendo em conta que o “meio seguro” desta criança é a sua casa e, principalmente, como a criança refere, a sua melhor amiga – a sua mãe. Este meio não lhe transmite a segurança e o equilíbrio todo que ela desejaria/necessitaria uma vez que a mãe possui há alguns anos um tumor na cabeça e os seus avós são pessoas doentes. Os irmãos mais velhos pouco estão em casa e ela muitas vezes vai para casa tomar conta do irmão mais novo para a mãe ir a Coimbra aos seus tratamentos e aos dos avós. Tendo em conta toda problemática dos tratamentos que a mãe necessita, é perceptível que esta criança por tudo o quanto passou e passa tenha carências afectivas e instabilidade emocional o que se reflecte na sua aprendizagem e nos seus resultados escolares.

Na avaliação que fiz com ela é-me perceptível que esta criança é díspar das crianças da mesma idade, não só por tudo o que já foi dito, mas também, porque tem gostos, actividades e opções que demonstram maturidade acima da esperada na sua idade. O que é reflexo da sua experiência de vida, mas também do acesso cultural que esta tem no seu agregado familiar. Ao mesmo tempo que reflectes estes factores positivos ela apresenta falta de hábitos de estudo e método de trabalho, sendo que refere que apenas estuda á quarta-feira à tarde e, de resto apenas faz os trabalhos de casa quando os tem de fazer para o dia seguinte. Janta por volta das 18horas e depois, refere a mesma, que fica a assistir televisão até acabar a programação das novelas, depois deita-se e dorme.

É uma criança insegura consigo mesma e com as suas capacidades e,

necessita de tempo e de estratégias de aproximação para confiar e abrir-se com os outros, só aí se percebe o quão conversadora ela pode ser. Socialmente é muito pouco interactiva e participa muito pouco nas aulas, embora seja assertiva, pontual, o que, condiciona muito a sua avaliação contínua e, claro, tem reflexos negativos na avaliação final.

Com ela penso que a estratégia a tomar para o desenvolvimento da sua aprendizagem para o nível do seu potencial será o trabalhar das competências sociais, dos métodos e apoio aos estudos, da motivação e segurança nas suas capacidades e nela própria.

Dentro do protocolo estabelecido com o Centro de Saúde pedi que fosse fornecido apoio a esta criança, no sentido de melhor a preparar para a puberdade que lhe está à porta e que já normalmente necessitaria de apoio quanto mais numa criança que sofreu um abuso sexual. Como o Centro de Saúde possui uma comissão de protecção de menores, pressupõem-se que existam técnicos preparados para apoiar e orientar situações destas.

Intervenção

Iniciamos a intervenção com o estabelecimento de uma relação de confiança, ao mesmo tempo que procurava conhecer melhor a aluna e identificar as suas dificuldades.

Ao nível da Leitura a aluna não apresenta nenhuma dificuldade específica. Ela lê bem, e interpreta correctamente o texto, bem como, compreende e assimila informação transmitida. Apresenta algumas dificuldades de concentração na tarefa, procurando estabelecer diálogos,

muitas vezes para contar coisas do seu dia-a-dia ou mesmo para colocar as suas dúvidas.

Depois iniciei com ela o tema dos métodos de estudo. Aí pude perceber, aquando do preenchimento de um horário de estudo, que a Mafalda apenas estuda à quarta-feira à tarde e que a sua rotina fora da escola, segundo a mesma, pauta-se por jantar quando chega a casa (cerca das 6h) e depois assistir a séries e novelas até se deitar. Ao fim de semana ela também não estuda, ao sábado vai passear com a mãe e ao domingo com o avô. Fora isto, ela refere que apenas faz trabalhos de casa quando tem de os elaborar de um dia para o outro.

Com isto, é fácil perceber que no nível e exigência escolares que lhe são pedidos no 5º ano não são colmatados com um estudo assertivo e com trabalho diário como suposto.

Embora ela refira que, tem vários amigos, em especial dois, os professores referem que esta não participa nas aulas, nem é activa, parecendo estar muitas vezes no "mundo da lua" (o mesmo acontece nas sessões), o que condiciona muito a sua avaliação continua. Ela refere que não participa activamente porque muitas vezes não sabe as respostas, o que é compreensível uma vez que ela não revê a matéria dia a dia, nem tinha nenhum método de estudo.

Portanto, e após procurar avaliar os condicionamentos da criança, conclui que daquilo que me compete intervir, o que esta criança precisaria trabalhar era:

- Métodos de Estudo e Trabalho;

- Desenvolver competências de apresentação e comunicação na sala de aula e de sociabilização;

Foi com estes objectivos que a intervenção nesta criança de baseou.

Procurei então, de formas aliciantes que ela aprendesse a resumir, esquematizar, analisar e sublinhar textos. Por exemplo, levei-lhe um livro sobre fadas com várias referências sobre o mesmo assunto, em várias partes do livro, ela teve que sublinhar informação pertinente, seleccioná-la por tópicos e depois construir um texto coerente com a informação recolhida. Por fim, sem acesso a nada, ela construiu um trabalho, com desenhos onde escreveu o que era mais pertinente, recorrendo à memória. Concluimos a sessão com uma reflexão sobre tudo o que tínhamos trabalhado, qual a importância o que tinha sido profícuo e, se trabalhar da mesma forma com matéria escolar não seria benéfico e em que medida.

Outro exemplo, foi uma aula em que construiu uma composição sobre um tema ao seu gosto, ao que ela escolheu falar sobre o seu gato. Escrevemos as duas, um trabalho sobre os nossos gatos. Depois, cada uma teve que ir junto ao quadro apresentar o trabalho para uma turma fictícia. Primeiro foi ela e depois analisamos o que correu mal e o que ela poderia melhorar, depois eu, mostrando-lhe o que ela poderia fazer melhor. Noutro exercício no mesmo seguimento repetimos o anterior mas em cima da cadeira. Ela sentiu-se mais insegura, pois parecia ridículo, mas depois de reflectido ela cumpriu os

objectivos e percebeu que a ideia era mesmo provocar a sensação de insegurança e exposição ao ridículo que sentimos quando temos uma verdadeira plateia.

Fui sempre que possível com ela às actividades que eram desenvolvidas na escola pelos grupos de professores.

Foram-lhe fornecidos materiais para que ela pudesse organizar melhor o seu estudo e trabalho:

Trabalhos de Casa de _____					
Data:	Trabalho:	Feito:			
					

Ilustração 72 - folha de apontamento dos trabalhos de casa

Notas:	1º Período	2º Período	3º Período
			

Ilustração 73 - folha de apontamento das notas

Horas:	Segunda - feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
						

Ilustração 74 - horário actividades pós escola

Como esta aluna estava sinalizada no âmbito do 319/91, tive que participar no relatório de avaliação da mesma, em conjunto com os outros professores, apresento então partes do mesmo:

1. Nível de aquisições e dificuldades da aluna

Anível de aquisições é de salientar que a aluna revela competências satisfatórias a nível de leitura e escrita e ainda um vocabulário desenvolvido que lhe permite expressar-se com facilidade. Assimila com alguma facilidade aquisições transmitidas oralmente ou por escrito (apenas quando tem motivação para fazer essas aprendizagens). Está frequentemente ausente, abstraída do desenvolvimento das aulas e das actividades que aí decorrem. A sua motivação para o trabalho denota falta de empenho e vontade na concretização de tarefas solicitadas. É, ainda, de referir as lacunas presentes em factores como a responsabilidade e organização. Demonstra muita capacidade criativa (desenho, composição escrita).

As dificuldades apresentadas pela aluna prendem-se com os seus distúrbios emocionais. Revela grande dificuldade nas interacções pessoais (colegas, adultos, etc.), embora tenha elegido dois amigos com os quais mantém interacções. Tem vindo a evoluir positivamente neste campo, embora a um ritmo lento.

Tem baixa auto-estima e fraco auto – conceito académico/escolar.

A sua participação oral nas aulas é quase nula, fruto do seu problema nas relações interpessoais e da sua pouca regularidade em termos de estudo. Evidencia dificuldades em aplicar métodos e técnicas de estudo aprendidos ao longo deste ano.

Indica comprometimento nas funções da atenção e da concentração, sendo que, nos assuntos/matérias para os quais está motivada esse comprometimento diminui.

É notório um forte vínculo com a mãe, levando-a a preocupar-se excessivamente com os seus problemas de saúde (factor destabilizador).

2. Eficácia das medidas estabelecidas no Programa Educativo Individual

As medidas educativas definidas no PEI da Mafalda (de acordo ainda com o Decreto-Lei 319/91), nomeadamente a adequação na organização da turma, o apoio pedagógico acrescido, numa vertente indirecta, as condições especiais de avaliação, bem como as estratégias implementadas na sala de aula e o acompanhamento semanal da estagiária de Ciências da Educação revelaram-se, em parte, eficazes, tendo em conta alguns progressos efectuados pela aluna. Muito embora a eficácia referida, a aluna continua a apresentar problemas emocionais que lhe condicionam as suas interações e uma participação e envolvimento mais activo, bem como uma desmotivação e baixa expectativa quanto ao seu percurso escolar, pelo que a docente de Educação especial, o Conselho de Turma e outros elementos envolvidos no seu processo educativo, entenderam que a frequência de uma turma de Percurso Curricular Alternativo poderá facultar a aprendizagem de competências mais motivadoras para a aluna, pelo que, após concordância do Encarregado de Educação, foi proposta a sua transição.

3. Propostas para o próximo ano lectivo

(explicitar a necessidade do aluno continuar a beneficiar de adequação no processo de ensino aprendizagem, e propõe as alterações a introduzir no PEI)

No intento da obtenção de sucesso educativo a Mafalda necessita de apoio constante com a intervenção de todos os elementos responsáveis pelo processo educativo da aluna: apoio dos docentes da turma e reforço curricular a determinadas áreas; acompanhamento e incentivo ao estudo e cumprimento de tarefas pela Encarregada de Educação. A concretização da obtenção de competências e conseqüente sucesso educativo é, somente, possível com a participação e interesse da aluna.

No próximo ano lectivo, a Mafalda deixará de estar abrangida pelo Decreto-Lei 3/2008 e irá integrar uma turma de Percurso curricular alternativo do 6º ano de escolaridade.

Deverá continuar a ter o acompanhamento psicológico sistemático.

As minhas recomendações quanto à aluna foram: um acompanhamento por parte de técnicos especializados para uma melhor passagem pela puberdade, tendo em conta que, segundo referido pela mãe, esta sofreu abuso sexual, ter aulas de expressão dramática que lhe proporcionassem um melhor desenvolvimento da sua expressividade, interacção em grupo, auto-imagem e auto-estima e competências de exposição em público. Bem como, sugeri que se mantivesse um acompanhamento psicológico, procurando um contacto com a profissional que a acompanha, e um acompanhamento e reforço nos métodos de estudo e trabalho.

Avaliação do Trabalho Desenvolvido:

Em termos de progressos, nas sessões observei um enorme progresso da criança quer na capacidade de comunicação e abertura da aluna quer no elaborar das tarefas. Inicialmente esta mantinha uma distância de segurança muito grande em relação a mim, e ao fim de um mês ela havia reduzido em mais de metade essa distância, sentando-se ao meu lado e cumprimentando-me com dois beijos. Passou a dirigir-se a mim e a falar-me cada vez que nos cruzamos, deixou de olhar para longe e olhar-me nos olhos e soltou-se: mostrou-me uma criança activa, brincalhona, interessada, trabalhadora, conversadora.

Continua resiliente em riscar ou escrever nos cadernos, embora refira que tem lido pelo menos o que apontou das aulas que teve durante o dia (tal como combinamos na elaboração do horário de trabalho), na hora do telejornal, não me parece que o faça, pelo menos todos os dias.

Em termos escolares não me parece que a aluna tenha obtido grandes progressos. Esta criança precisa neste momento de um acompanhamento emocional, psicológico, de desenvolvimento da sua auto estima e de competências sociais.

Procurei ir aos eventos escolares com ela, e tenho procurado que ela perceba que é possível e benéfico conhecer os seus pares e que não custa nada, penso que isso se revelou positivo, uma vez que ela, comigo, meteu conversa com um grupo de raparigas da sua idade e estivemos em conjunto a jogar basquete.

Procurei de negociar com a mãe da aluna, uma conversa com a Psicóloga que acompanha a aluna, para entender melhor a criança e para concertar ideias e intervenções, bem como, para ter contacto com possíveis avaliações, não surtiu qualquer efeito. Falei com a Directora de Turma para que esta requeresse à mãe o contacto da Psicóloga, tendo em vista requerer-lhe algumas informações, mas tal também nunca ocorreu.

A partir do segundo período a aluna começou a faltar a algumas sessões, ao que depois veio-me a ser explicado que o apoio prestado pela psicóloga que a atendia ia começar a variar de semana para semana sem pré – determinação, entre as quartas e as terças-feiras, como as nossas sessões eram à terça – feira, muitas vezes coincidiram.

É também de referi com pesar que apenas havia disponibilidade horária para estar com a aluna 45m por semana, sendo que o horário dela tinha mais espaços à quinta e à sexta, altura em que eu tinha aulas na faculdade.

No conto geral penso que em relação aos objectivos que me propus eles foram cumpridos, a aluna assimilou bem métodos e técnicas de trabalho, bem como, algumas técnicas e métodos de exposição e comunicação. Ela compreendeu a necessidade dessas técnicas e os benefícios que daí advêm, mas isto não obteve melhores reflexos no seu rendimento escolar pois esta aluna encontra-se numa situação contextual complexa, onde seria necessário uma intervenção pensada e trabalhada por todos os técnicos das áreas onde ela reflecte comprometimentos, bem como, esta aluna é o exemplo perfeito de que beneficiaria de uma intervenção ecológica, isto é, de uma intervenção nos vários campos que com ela interagem dinamicamente. O contexto familiar necessitaria de uma intervenção também. Pois, por mais que ela entenda a necessidade de estudar se, a sua rotina em casa não mudar e se ajustar de forma a acompanhar aquilo que é trabalhado com ela na escola, não existirão mudanças verdadeiramente significativas. Aquela família tem inúmeras

necessidades e vê-se em braços com diversos problemas para os quais não consegue dar respostas, ou não as dá de forma adequada. Portanto fornecer a esta família o empowerment necessário seria uma mais-valia para esta mas também para cada um dos seus membros individualmente.

De qualquer forma, foi uma experiência marcante que, inicialmente, aquando da selecção desta aluna pelos professores, me assustou e me perturbou no sentido de não saber se estava preparada para lidar com um caso desta natureza, mas que no fim, me enriqueceu muito e me mostrou que ela é uma criança como as outras, com as suas especificidades e com o acréscimo do seu trauma, mas que, tal como as outras, necessita de apoio e atenção especializadas. Tenho pena que o nosso país não invista na Educação Especial como deveria, criando redes de suporte e apoio que proporcionassem a esta criança uma intervenção verdadeiramente eficaz, tocando em cada sistema que a ela diz respeito.

Deixo por fim, a avaliação que ela fez das sessões:

1. Consideras que estas aulas foram importantes para ti? Porquê?

Sim. Porque aprendi a estudar mais.

2. Foi-te explicado o porquê destas aulas?

Sim.

3. Sentes que melhoras-te nalguns dos teus pontos fracos?

Sim.

4. O que foi melhor para ti?

Foi aprender coisas novas. Também gostei do trabalho das fadas e das revistas de colar.

5. O que foi pior?

Nada.

6. E a professora? Ajudou-te quando foi preciso? Diz o que pensas do desempenho da professora?

É simpática para mim e ajudou-me a fazer coisas novas que eu não sabia.

7. Mais alguma coisa que queiras dizer?

As aulas foram divertidas e aprendi coisas novas.



4.2.3 Aluno C

4.23 Aluno C

Aluno C

A aluna reside com dois irmãos mais novos e com a mãe. O último irmão é fruto de uma relação esporádica. Os pais estão separados há já alguns anos. A mãe trabalha como empregada de cozinha num restaurante. O pai trabalha na construção civil. Mantém com o pai e com a respectiva companheira deste e com o meio-irmão uma relação amistosa.

O relacionamento com a família alargada cria-lhe um sentimento de pertença e bem-estar.

A gravidez decorreu com normalidade, o parto foi medicamente assistido, com recurso a fórceps e foi reanimada com oxigénio à face. EEG normal. Balbuciou as primeiras sílabas sensivelmente aos 9 meses; começou a andar aos 12 e aos 18 deixou de usar fraldas.

Teve convulsões febris com episódios recorrentes durante a infância. Chegou a ficar em S.O. no Hospital Pediátrico de Coimbra, segundo a mãe ficava inanimada e revirava os olhos. Foi também seguida na consulta externa de endocrinologia do mesmo hospital por problemas na tiróide. Apesar de medicada e necessitar de exames complementares e vigilância médica continuada, abandonou ao fim da terceira consulta o aconselhamento médico.

Ficou retida no segundo ano do 1ºCEB por falta de aproveitamento. Estuda habitualmente em casa da avó.

De acordo com a avaliação da Psicóloga da escola, a aluna apresenta um Q.I. de 87, significando um desempenho médio baixo na amostra normativa de sujeitos da mesma idade.

Refere ainda que, as pontuações da aluna nos procedimentos de avaliação são significativamente baixos, podendo indicar ou ser indicadoras de atraso e, criar ambiguidades na interpretação da etiologia das dificuldades de aprendizagem detectadas. Isto porque, uma vez que revela autonomia noutras áreas as limitações observadas podem estar associadas ou ser entendidas como “indolência ou ociosidade mental decorrentes de um desenvolvimento global há muito comprometido essencialmente nas áreas básicas da

linguagem, psicomotricidade e área perceptiva”. Recomenda ainda, a mesma profissional que, se proceda a uma reavaliação médica especializada, uma vez que existiram problemas no nascimento e nos primeiros anos de vida susceptíveis de algum dano neurofisiológico.

Das recomendações propostas pela Psicóloga optou-se por inserir a aluna numa turma de percurso alternativo, onde se encontra hoje a frequentar o 6º ano.

Iniciei o trabalho com esta aluna apenas em Janeiro deste ano, devido a problemas de conciliação de tempo com a Directora de Turma.

Pelo que pude avaliar a aluna apresenta graves problemas de comportamento, sendo que, apresenta alguns comportamentos de hiperactividade e desordem por défice de atenção. Não consegue manter-se sentada, nem trabalhar em silêncio, tem tendência a emitir barulhos com a caneta, pés, etc. É extremamente dependente dos adultos, pelo que requisita constantemente atenção. Está sempre com dúvidas e, procura que lhe dêem a resposta para o problema. Têm por vezes dificuldades na compreensão de enunciados de perguntas. Lê a um nível adequado para a sua idade. A sua caligrafia é bonita e legível. Com textos simples, sem palavras desconhecidas e perguntas directas, ela consegue cumprir as tarefas, tal como em exercícios matemáticos. Quando se passa para um plano que exija alguma ginástica mental, abstracção, inter-relacionamento de ideias, imaginação, criatividade ou metacognição a aluna não os consegue resolver. Apresenta limitações em entender ideias, se estas forem um pouco mais trabalhadas e principalmente se não as conseguir visualizar. Tem problemas em lidar com a frustração e com o erro, bem como, tem necessidade de se sobrevalorizar em relação aos outros, gozando com os erros que os outros cometem e não conseguindo depois, lidar com os seus próprios. Não respeita regras nem ordens, faz o que lhe apetece fazer.

Tentei estabelecer com ela alguns métodos de auto-controle, por exemplo que contasse até dez cada vez que lhe apetecesse falar sem ser a sua vez, dizer as respostas pelos outros, gozar com os outros, e qualquer comportamento inadequado. Ao que ela inicialmente respondia bem, mas assim que passava um pouco de tempo ela esquecia-se.

Tem graves limitações em visualizar imagens na sua cabeça. Só vê preto como ela

mesma referiu. Não entende que outras pessoas consigam imaginar o que quer que seja mentalmente.

Numa primeira fase, estive a observar e avaliar as dificuldades dominantes da aluna, recorrendo a fichas de avaliação de dificuldades, fichas académicas (avaliação do nível de leitura, escrita e compreensão).

Procurou-se ainda, em conjunto, com este ponto trabalhar-se métodos de estudo e de trabalho.

A aluna revela dificuldades em:

- Criar opiniões próprias e argumentos fundamentados.
- Controlar comportamentos desviantes (como rir a despropósito, não respeitar o colega, interromper sem esperar pela sua vez, etc.).
- Revela imaturidade comportamental
- Não apresenta capacidade de compreensão de conteúdos abstractos e tem dificuldade na aquisição e assimilação de conteúdos novos.
- Escrita (ao nível da utilização deste recurso para se exprimir e desenvolver ideias), comete alguns erros, mas essencialmente por distracção ou por tentar fazer as coisas depressa.
- Análise e síntese, resumo e criação.
- Criatividade insuficiente, muito abaixo do nível esperado para a sua idade.
- Resolução de Problemas.
- Encadeamento de ideias.
- Ligação entre sistemas de informação existentes ou combinação de novos sistemas com os existentes.

Com base, nas dificuldades descritas, para esta aluna procurou-se intervir com estratégias de desenvolvimento das capacidades cognitivas e de escrita, bem como, estratégias para o auto - regulamento dos comportamentos inadequados.

Os resultados foram lentos, mas nas sessões foi visível a melhoria dos comportamentos desajustados, bem como, a aluna já consegue perceber e corrigir, quando confrontada, os seus erros.

O tipo de dificuldades apresentadas pela mesma são complexos e por isso a intervenção não reflecte progressos muito visíveis a curto prazo, portanto necessita de apoio específico a longo prazo. Para além de que, se deveriam estabelecer estratégias transversais a todas as disciplinas, promovendo uma melhor auto-regulação dos seus comportamentos inadequados e de forma a se obter melhores resultados a curto e longo prazo.

Sugeri aos professores que seria benéfico que a aluna fosse colocada na sala de aula com uma ou um companheiro(a) de carteira mais sossegado e empenhado que pudesse servir de exemplo para o seu comportamento, ao invés de a aluna estar sentada junto da sua companheira preferencial.

As sessões de apoio com esta aluna eram partilhadas com outro aluno da mesma turma. Foi-me indicado pela directora de turma 45m ao 12.10h das terças-feiras. Sempre pensei que seria melhor para ambos os alunos um apoio em horas diferentes, mas a directora de turma insistiu neste horário, afirmando que se tal se verificasse, poderíamos pensar noutro horário mas, na prática, tal nunca foi possível. Devido à complexidade e à exigência de atenção que esta aluna demandava, foi bastante complicado trabalhar com os dois, sendo que, a problemática do outro aluno não era menor. Este terceiro período a aluna deixou de ir às sessões de apoio. Na última sessão em que estive com ela, ela vinha bastante perturbada, apresentava um comportamento ainda mais perturbador que o normal e exigia que eu permitisse a presença na sessão de uma amiga. Eu tinha combinado com ela (e estendível ao outro aluno, para ele não sentir reforço dado apenas a ela) que se ela melhorasse o seu comportamento poderia trazer a amiga às sessões em que fizéssemos jogos, tal nunca aconteceu pois ela cumpriu o que estava combinado, logo não a poderia recompensar. Nessa sessão o seu comportamento chegou a extremos, chegando inclusive a andar a correr pela sala arrancando papéis afixados, batendo nas mesas. Apesar de eu ter ignorado os seus comportamentos, ela

manteve-os e com cada vez mais intensidade, entretanto resolveu sentar-se em cima de uma mesa e começar a insultar o trabalho do colega, a gozar com este e a responder em voz alta às perguntas do trabalho do colega, dizendo que era muito fácil e que ele era burro. Procurei chamá-la á razão conversando com ela perguntando-lhe o que se passava e procurando que ela fizesse o trabalho programado ao que ela recusou-se porque não estava com paciência. Eu tive que agir e disse-lhe que ninguém a prendia que se não queria ali estar então que saísse e voltasse quando quisesse. Ela disse que estava bem ali, então pedi-lhe que fizesse o seu trabalho e não perturbasse o colega. Ela então voltou a andar pela sala e resolveu abrir o armário da turma e mexer nas coisas dos colegas, tive então que tomar medidas e disse-lhe que íamos ficar zangadas, e que tinha que a colocar fora da sala e chamar a directora de turma caso ela não se comportasse. Resolveu sentar-se numa mesa, cruzou os braços e não fez mais nada até tocar, excepto barulhos e ruídos para chamar a tenção. Ignorei e no fim da aula, fui tentar falar com ela e perceber o que se tinha passado, não quis falar. Reportei a situação à directora de turma, e disse-lhe que estava preocupada com o que se pudesse andar a passar com ela. Não soube mais nada da directora de turma, soube apenas pelos alunos que a directora de turma tinha dito à aluna que se ela não quisesse que não fosse ao apoio, o que a aluna passou a fazer a partir dali. Apareceu uma vez mais, pelas mãos de uma funcionária, que a ali levou pois ela estava doente e andava no recreio e perguntou-me se ela podia entrar e estar ali, ao que eu respondi que aquelas aulas eram também para ela e que ela sabia que podia vir, deixei-a entrar, dei-lhe umas fichas, mas ela estava nitidamente doente e esteve sossegadinha o tempo restante, mas não fez nada. Quis falar com ela no fim, mas ela saiu a correr assim que tocou para ir almoçar, já não a apanhei. Procurei por ela e mandei recado para ela estar presente no lanche que organizei para despedida, mas ela não apareceu.

Muitas vezes, tive que organizar estratégias que alcançassem os objectivos dos dois alunos que eram bastante díspares. Por exemplo, jogamos jogos de palavras para que o outro aluno desenvolvesse competências de leitura e escrita básicos e para que ela desenvolvessem conexões de ideias e palavras. Ele construía famílias de palavras e ela

tinha que desenhar imagens correspondentes a cada palavra, ele apontava no quadro e ela, respondia e analisava, etc.

Foram-lhe aplicadas fichas do programa de promoção cognitiva (de la Cruz & Mazaira, 2000) bem como alguns exercícios e actividades de reeducação (Serra, Nunes, & Santos, 2005).

Avaliação das Sessões:

Penso que, esta aluna, até porque abandonou as sessões, pouco progrediu. Considero pertinente a planificação de uma intervenção transversal a todas as disciplinas para promover o seu comportamento e para que se tenha o cuidado de se procurar promover capacidades cognitivas.

Seria também pertinente que fosse estabelecido um sistema de reforço a curto e longo prazo, para incentivar e modelar o seu comportamento.

Foi para mim, a aluna mais complicada de todos, aquela com a qual mais me senti impotente, não na intervenção propriamente dita, mas em condicionar o seu comportamento. Pois sem isso, será difícil trabalhar os seus compromentimentos. Depois, impotente pois, gostaria de ter tido tempo dedicado exclusivamente a trabalhar com ela, penso que teria sido mais frutífero e, porque qualquer sugestão e conversação com a directora de turma se mostrou em vão. E, em todos os casos, mas especialmente neste, seria necessária uma estreita colaboração.

O sonho dela é ser empregada de mesa em restaurantes, considero pertinente que esta aluna estivesse a seguir um plano de estudo profissionalizante, pois dadas as suas limitações, não parece que ela consiga ou retire frutos mesmo da turma de percurso alternativo. Penso que, esta aluna necessitaria de apoio especializado, ao qual ela não tem direito por se encontrar numa TPA, teve este ano comigo, porque me encontrava a estagiar e sob a alçada da Faculdade e não do ministério.

Foi construtivo para mim, trabalhar com um caso tão complicado na medida em que pude percepcionar e tive que ler sobre as suas especificidades, bem como procurar

material adequado, o que, diga-se, não existe em muita quantidade. O que encontrei é muito pouco apelativo e motivador para as crianças.

Tive imensa pena que ela se tivesse afastado e de nem me ter podido despedir dela. Penso que, nunca se lhe deveria ter dito que ela poderia não ir às sessões, desvalorizando o trabalho que desenvolvi e, interrompendo-o.



4.2.4 Aluno D

4.2.4 Aluno D

Aluno D

Este aluno reside numa zona isolada, onde tem de andar bastante tempo a pé para apanhar o autocarro da escola. Por isso coabita com os avós maternos de forma a mais facilmente apanhar o autocarro para a escola.

O pai é madeireiro e a mãe trabalhou numa unidade fabril, estando actualmente desempregada. Com os pais do aluno vivem a avó paterna e o irmão mais novo, tem 9 anos (que apresenta deficit da fala, omitindo sílabas, e é acompanhado pela terapeuta da fala). O aluno atribui nível Bom ao ambiente familiar. Reprovou no 3º ano do 1ºCEB, o que ele considera ter sido bom para a prossecução com sucesso dos seus estudos. Foi observado pela psicóloga da Câmara a pedido da professora do 1º CEB, não se sabe ao certo porquê, mas foi requerido o reforço curricular à disciplina de Língua Portuguesa. Foi apoiado no 2ºCEB por uma docente do Ensino Especial e beneficiou de reforço curricular a algumas disciplinas ao abrigo do 319/91.

A avaliação da psicóloga da escola no ano lectivo de 2006/2007 obteve as seguintes conclusões:

Diagnóstico das Áreas Básicas do Desenvolvimento:

1. **Psicomotricidade:** subárea “esquema corporal” revelou-se uma área forte. Lateralidade cruzada, sendo que, em termos de dominâncias, à esquerda da mão e do olho e à direita do pé e ouvido. Subárea orientação espacial revelou-se uma área

emergente, manifestando algumas dificuldades na execução de simetrias na horizontal e vertical e em executar grafismos complexos. O traçado das letras quer minúsculas quer maiúsculas é bastante irregular.

2. **Área Perceptiva:** a subárea percepção visual revelou-se uma área forte. Já a subárea percepção auditiva revelou alguma dificuldade em memorizar, repetir por ordem, séries de nomes e reproduzir de memória frases e recontar histórias complexas. Bem como, se detectou dificuldade em reproduzir batimentos rítmicos. Trata-se de uma subárea emergente.
3. **Motricidade:** quanto à ao equilíbrio e à coordenação motora é satisfatória. Na destreza motora fina denotam-se fragilidades na coordenação e controlo na execução de grafismos mais elaborados e no manuseamento de peças médias e pequenas. Considera-se uma área emergente.

Diagnóstico das áreas académicas básicas:

1. **Leitura:** no que respeita à fluência, expressão e compreensão a leitura é soletrada e muito lenta, com paragens e recomeços deixando supor não ter adquirido ainda destreza no reconhecimento de sílabas e palavras. Surpreendentemente reconta com coerência, de forma simplista textos de conteúdo pouco elaborado. No que respeita a exactidão: ao ler omite letras, sílabas e substitui letras por sons próximos, inventa partes de palavras ou mesmo palavras inteiras (prova – pobre; surrão - salmão; todos – tens). Lê uma ou outra palavra que de alguma

forma associa (atrás – antes; filha – família). O erro mais frequente é inventar palavras a partir da primeira sílaba reconhecida ou substitui por outros fonemas equivalentes (cada – conta; contar – cantar).

2. Escrita: Na análise de cópia ressalta a caligrafia. A letra é disforme, arritmica e com muitas emendas a fazer supor um diagnóstico de disgrafia (resultados consonantes com as observações deixadas na avaliação da motricidade fina). Detectaram-se igualmente erros decorrentes de omissões de palavras, confusões de letras m/n, o/a; com dificuldade no traçado grafo – motor o/a; e repetições de palavras. Outros erros detectados foram: separar partes constituintes da palavra soperemarcadas/supermercado; desconhece a representação gráfica dos dígrafos qu, gu, (adecirenos/adquirem-nos; gregeses/fregueses) e ditongos nasais om/on (comstamtemete/constantemente); ão, am, etc.

Em suma, consegue escrever com correcção apenas as palavras que dependem de boa soletração, desde que insistentemente soletradas sílaba a sílaba. Na escrita espontânea constrói frases sintácticas e semanticamente incorrectas. Utiliza um vocabulário elementar e ignora os sinais de pontuação. O número e tipo de erros detectados, revela grande desconhecimento das regras ortográficas e outras particularidades da língua. Para o nível escolar e área do conhecimento revela alguma imaturidade cerebral em particular no domínio linguístico

3. Aritmética: discrimina os numerais, ordena os números atendendo

á ordem de grandeza, faz a leitura de números por ordens e classes revelando ter interiorizado a noção de dezena, centena e milhar. Calcula mentalmente operações simples exceptuando a divisão. Soma com transporte, subtrai com empréstimo e multiplica por dois algarismos sem se detectarem grandes dificuldades. Revela pouco á vontade, por falta de prática, na divisão e multiplicação, embora nesta última mostre maior autonomia. Possui um conhecimento bastante satisfatório da tabuada de multiplicar, em comparação com os outros alunos propostos para NEE e observados pela mesma. Apresenta problemas na resolução de problemas que envolvam o raciocínio.

Durante a execução das tarefas, e apesar de um ritmo de trabalho lento, o aluno demonstra sempre grande empenho, persistência e forte motivação para a aprendizagem.

Apesar das propostas apresentadas pela psicóloga e, apesar de esta referir que com uma atenção efectiva mais individualizada na sala de aula e fora dela num apoio individualizado, estaria convencida que o fosso entre o que a criança aprende e o que consegue aprender seria seguramente dissipado, o aluno foi encaminhado para uma turma de percurso alternativo onde se encontrava este ano num 6º ano.

Os professores referem que apesar de conseguirem denotar progressos no final do ano lectivo, após as férias, esta criança regride consideravelmente e que, sem apoio dificilmente acompanha os outros.

Numa primeira fase, estive a observar e avaliar as dificuldades dominantes do aluno, recorrendo a fichas de avaliação de dificuldades, fichas académicas (avaliação do nível de leitura, escrita e compreensão).

Procurou-se ainda, em conjunto, com este ponto trabalhar-se métodos de estudo e de trabalho.

O aluno revela dificuldades em:

- Leitura
- Escrita
- Compreensão de vocabulário mais específico (fora do âmbito do uso regular do aluno).

Estas dificuldades condicionam a sua aprendizagem e aquisição de competências.

Na leitura, faz ainda, leitura em voz alta e silábica, muito lenta e limitada, necessitando do apoio do dedo para seguir as linhas e acompanhar a leitura. É no entanto muito empenhado e interessado, bem como, demonstra capacidade de compreensão quando lhe é explicado os conteúdos de forma acessível. Demonstra ainda nível bom de criatividade. Faz adivinhação com base nas primeiras sílabas das palavras.

Na escrita, a sua caligrafia é por vezes ilegível e, não é constante no mesmo grafismo que utiliza para representar a mesma letra. O seu traço é irregular e lento. Troca letras como B/V, X/Z/S, M/N, etc. Sendo que, a maioria das suas trocas ocorrem relacionadas com a sonoridade semelhante das letras na palavra. Faz ainda omissão de letras no final de palavras, bem como, adição de letras, por vezes, no final das mesmas. Percepciona, quando confrontado, os seus erros e corrige-os. Comete bastantes erros gramaticais, demonstrando não ter adquirido bem o processo de aprendizagem da escrita.

Este aluno aparenta (digo aparenta pois não foi possível aplicar-lhe a bateria de testes PAL-PORT ainda em investigação) ter uma dislexia fonológica (de acordo com a revisão bibliográfica apresentada sobre a temática dentro da perspectiva psicolinguística) e

uma disortografia acentuada. Penso que seria pertinente que esta criança fosse avaliada por outros técnicos especializados tendo em vista a avaliação específica das dificuldades apresentadas.

Dadas as dificuldades que apresenta, foi trabalhado com ele, fichas de reeducação dos processos de aprendizagem da leitura e escrita (Bicudo, 2000) (Sousa & Lobo, 2007) (Sousa & Lobo, Nos caminhos da escrita: Cadernos de Ortografia, 2007) (Serra, Nunes, & Santos, 2005), fichas essas que se encontram em cada área – leitura e escrita – repartidas por três níveis. Aquando do final das sessões o aluno encontrava-se já no nível dois de cada uma das supracitadas áreas.

Esperavam-se alguns progressos nas questões assinaladas, mas, a intervenção nestas dificuldades não é passível de progressos muito visíveis a curto prazo e necessita de continuidade a longo prazo. A aquisição de competências verificou-se bastante lenta e, quando passadas para outros contextos que não as fichas, verificava-se que o aluno repetia as mesmas dificuldades, embora se, se o colocasse perante uma ficha de leitura e interpretação de texto após ter estado a trabalhar as fichas de reeducação ele demonstrasse algumas melhorias mas, na sessão seguinte parecia retroceder.

Avaliação das sessões:

Este aluno é um aluno extremamente empenhado e motivado em ultrapassar as suas dificuldades, muito humilde e carinhoso. Muitas das suas dificuldades têm também influência da pobre estimulação que sofreu em criança e do acesso cultural que tem. No entanto, é um aluno bastante curioso e sedento de aprender coisas novas. O seu comportamento é exemplar bem como a sua atitude perante os outros.

Com ele experimentei a frustração de querer tanto quanto ele que houvesse progressos significativos nas suas dificuldades e tais não se verificarem. Penso que, talvez tivéssemos conseguido mais progressos se eu tivesse mais do que 45m por semana e não

fossem partilhados com outra aluna, ou seja que fossem individuais e, se tivesse conseguido uma avaliação mais específica das suas dificuldades. É frustrante pensar nas potencialidades e na vontade que esta criança tem de aprender condicionadas por problemas específicos de aprendizagem que mais ninguém se importa o suficiente e que, os pais, não têm os meios necessários nem o *empowerment* suficiente para conseguirem *per si* lutar pelo seu filho.

Foi o aluno mais motivado e mais interessado em saber mais que eu tive, e aquele que me mostrou maior força em lutar e enfrentar a vida e os seus problemas com um sorriso e simpatias expressas na face. Durante os dias frios de Inverno ele andava mal agasalhado sem um casaco que o abrigasse do frio e da chuva. Eu arranjei dois casacos do meu irmão que ele não precisava e levei-lhos, ele ficou extremamente alegre e perguntou-me se podia oferecer um ao pai, claro disse eu. Ando com ele o Inverno todo. Na semana seguinte a dar-lho carregou um saco de laranjas até á escola e até à sessão para me oferecer. Foi das melhores prendas que já me deram. Volta e meia trazia-me uma flor. Mais uma vez aqui, uma intervenção ecológica seria pertinente e benéfica para o aluno. Mais uma vez aqui, por estar numa TPA, não terá direito a apoio especializado individualizado no próximo ano, tristemente e injustamente.



4.2.5 Aluno E

Aluna E

Idade: 14 anos

Ano de escolaridade actual: 8º (turma de percurso alternativo)

Nacionalidade: Portuguesa

Encarregado de Educação: Pai

Profissão e situação profissional: Pedreiro, empregado.

Contexto Familiar: o pai tem o 3º ano de escolaridade. A mãe frequentou a escola até ao 2º ano de escolaridade. Hoje em dia a mãe é doméstica e o pai trabalha na construção civil. Os pais da aluna estão separados, sendo que o pai ficou responsável pelas duas filhas mais velhas e a mãe pelas três mais novas, uma das quais surda-muda. Segundo os registos o pai tem-se mostrado muito atento no acompanhamento e evolução da Sandra. A aluna encontra-se no escalão A dos Serviços de Acção Social Escolar, sendo uma família com carências económicas.

A sua família, no conjunto, é uma família de 6 filhas. Hoje em dia, vive com o pai e duas das irmãs uma vez que a mãe abandonou o lar levando consigo duas filhas para outro Concelho e uma destas fugiu para casa do pai onde hoje reside. O sujeito E indicou, segundo os registos, ter saudades da irmã mas raramente refere a mãe. A aluna é a 4ª filha, tendo duas irmãs mais velhas que já saíram de casa para formar família, a outra irmã é dois anos mais nova que o aluna E e, estuda no mesmo ano que esta na mesma turma. O valor do subsidio para os livros não permite a compra dos livros todos para o sujeito E e para a irmã, portanto, as duas dividem os livros, o que torna o estudo complicado uma vez que às vezes tinham aulas em simultâneo e impedindo que ambas fizessem as actividades. Hoje, a família possui uma habitação própria com as dimensões adequadas, mas a aluna fez a maior parte do seu percurso escolar numa casa onde o

ambiente de estudo e trabalho não eram propícios ao mesmo. Foi a mãe que a sinalizou à psicóloga da Câmara Municipal de Vila Nova de Poiares.

Registos de dificuldades anteriores: a aluna E repetiu o 2º ano de escolaridade. Os registos apontam como razões do insucesso graves dificuldades ao nível da comunicação, fala e linguagem. Dizem ainda que, esta apresenta uma dislexia grave não conseguindo escrever nem ler sozinha e mesmo acompanhando as aulas ao nível da participação oral, depois, necessita de apoio individualizado na realização das tarefas de leitura e escrita.

Foi a mãe que a sinalizou, procurando a psicóloga da Câmara aos 6 anos e 10 meses da aluna E, estando esta no 2ºano de escolaridade. Mostrava-se preocupada com o seu comportamento rebelde e impulsivo, dificuldade em controlar-se, desobediência, baixa tolerância à frustração, tendência para recorrer à agressividade para a resolução de conflitos e fraco rendimento escolar.

Os registos indicam ainda que a Sandra beneficiou de reforço curricular (nomeadamente a Português, Matemática e Inglês) no 7º ano, que o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem é cada vez mais evidente, que a aluna E, à medida que as matérias se vão complexificando, tem revelado cada vez mais dificuldades e que, esta aluna indicia necessitar de adaptações curriculares e acompanhamento individualizado para conseguir ultrapassar as suas dificuldades. Esteve abrangida pelo Dec. Lei 319/91 nas alíneas c) (adaptações curriculares), f) (condições especiais de avaliação), g) (turma com numero máximo de 20 alunos) e h) (apoio pedagógico acrescido a língua portuguesa, matemática e inglês) e foi sempre acompanhada pelo Ensino Especial.

Nos registos do seu processo as principais dificuldades que lhe são diagnosticadas são: compreensão dos conteúdos programáticos devida à grande quantidade de informação apresentada semanalmente, dificuldades de expressão escrita e oral, necessidade de uma turma reduzida, adaptações curriculares na maioria das disciplinas

e apoio individualizado na sala de aula para a realização das actividades da aula. Noutra parte do processo indicam ainda dificuldades de concentração e autonomia e que a aluna teve dificuldades de integração na turma, não por culpa própria mas devido as características da turma onde estava então inserida.

Mais refere que, a aluna é uma pessoa com uma débil autoconfiança, muito insegura nas relações pessoais com colegas, recorrendo a atitudes menos dóceis quando provocada. Com os professores adopta atitudes de maior simpatia e correcção.

Num relatório de avaliação psicológica efectuado pela psicóloga da Câmara Municipal a 13 de Março de 2003, é confirmada uma dislexia específica (ou seja, uma dislexia que não provém essencialmente de factores como o meio cultural e económico, nem da escola e meios de ensino.)

Comportamentos face à escola: Revela interesse pela escola. Gosta de actividades práticas. A aluna E teve frequência no ensino Pré-Escolar, diz que não estuda todos os dias e que pretende estudar apenas até concluir o 9ºano. Os professores do 7ºano indicam que ela tem bom comportamento.

AVALIAÇÃO DA PSICOLOGA DA CÂMARA MUNICIPAL AOS 6 ANOS e 10 MESES do
aluna E

RESULTADOS PERTINENTES

Envolveu instrumentos formais e não formais: entrevista (à criança, mãe e professora); escalas, questionários e testes (à criança).

Os resultados principais indicaram que o sujeito E possui um Q.I. normal para a sua faixa etária e sinais característicos de dislexia específica que se manifesta nas

seguintes dificuldades:

- Troca de letras com grafia similar, mas com diferente orientação espacial.
- Troca de letras que possuem um ponto de articulação comum e cujos sons são acusticamente próximos.
- Inversões parciais e/ou totais de sílabas e/ou palavras.
- Adições e omissões de letras, sons, sílabas e/ou palavras.
- Perde a linha ao ler.
- Soletração defeituosa.
- Ilegibilidade.
- Leitura hiper analítica, etc.

Os problemas sociais surgem como consequência da impulsividade e baixa tolerância à frustração o que a leva a ter dificuldade em ajustar-se a certas normas, interromper o jogo e incomodar os colegas, podendo por isso parecer pouco sociável.

Mais ainda é referido nesta avaliação que, os sentimentos de frustração advêm da Dislexia e que estes condicionam o seu auto conceito académico. Isto desencadeia um desinvestimento nas actividades por falta de autoconfiança nas suas capacidades e as suas reacções agressivas. Quanto a dificuldade de concentração, o relatório refere que estas existem sim, mas não se revelam a um nível problemático, sendo que, estes, resultam em consequência da falta de investimento nas tarefas que ela se considera *a priori* incapaz, dispersando-se por isso.

**CARACTERIZAÇÃO (existente) DA ALUNA SOB O PONTO DE VISTA
EDUCACIONAL**

DOMÍNIO I – Autonomia Pessoal (este domínio incide especialmente em actividades da vida diária)

Não revela dificuldades neste domínio.

DOMÍNIO II – DESENVOLVIMENTO SENSORIO-MOTOR (este domínio engloba aspectos relativos às capacidades sensoriais e capacidades motora fina e global)

Foi proposto em Conselho de turma de 17 de Novembro de 2004, que a aluna fosse avaliada a nível de défices auditivos, mas desconhece-se se realmente houve uma avaliação nesse domínio e qual o seu resultado.

DOMÍNIO III – ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E MÉTODOS DE ESTUDO (este domínio faz referência a aspectos como: atenção/concentração; interesse/motivação; autoavaliação; responsabilidade; autonomia na execução de tarefas; organização, etc.)

Além de ter graves dificuldades de leitura e escrita revela também, por vezes, problemas ao nível da atenção/concentração, o que não permite que a aluna realize as tarefas propostas com autonomia, necessitando de explicação individual e acompanhamento na realização de tarefas. Por vezes demonstra pouca iniciativa, empenho e organização na execução das tarefas propostas. Nem sempre demonstra responsabilidade em realizar as tarefas propostas ou trazer o material necessário para a aula.

DOMÍNIO IV – DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (este domínio integra a linguagem receptiva e expressiva a nível da oralidade: capacidade de compreensão/interpretação/retenção da informação oral; capacidades na expressão oral)

O sujeito E consegue, de uma forma geral, compreender, interpretar e reter a informação que lhe é transmitida oralmente. Expressa-se oralmente com relativa

facilidade principalmente quando o assunto é da sua vida quotidiana. Domina pouco o vocabulário específico das diferentes disciplinas.

DOMÍNIO V – LEITURA E ESCRITA (Este domínio incide nas competências do aluno a nível da leitura e escrita: produção escrita, técnicas de recolha e organização da informação, interesse pela leitura, etc.)

Apesar de ter registado alguns progressos ao longo do 2ºCiclo, continua a revelar graves problemas a nível da leitura e escrita. Quando está motivada demonstra um grande esforço para ler e escrever correctamente, mas não tem um nível de leitura que lhe permita estudar sozinha, uma vez que ao ler, faz troca de palavras dando um significado diferente ao texto.

DOMÍNIO VI – DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO (pretende-se ter uma referência concreta sobre as competências do aluno a nível do: cálculo mental, resolução de problemas, estruturação espaço-temporal, etc.)

Revela algumas dificuldades ao nível do cálculo mental e na resolução de problemas, devido às suas dificuldades de leitura e interpretação dos enunciados e tradução da linguagem matemática.

DOMÍNIO VII – RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E SENTIDO DE GRUPO SOCIAL (este domínio faz referência ao comportamento social do aluno: capacidade de relacionamento, cooperação, cumprimento de regras sociais, consideração, auto-estima, autodeterminação, etc.)

A sua débil autoconfiança leva a que tenha atitudes de insegurança nas suas inter-relações com os colegas e professores, recorrendo por vezes a atitudes menos dóceis. Quando ganha mais confiança em si e nos outros adopta atitudes de maior simpatia e correcção.

Teve algumas dificuldades de integração na turma, porque não se identifica com

os comportamentos perturbadores assumidos pela maioria dos colegas.

De acordo com algumas entrevistas informais que realizei os dados obtidos foram os seguintes:

- Segundo as funcionárias: a aluna E e a irmã são muito doces e carentes, das quais têm pena. Mais referem que a irmã da aluna E é mais aplicada que esta. A aluna E e a irmã estão muitas vezes, quando têm tempo livre, dentro dos pavilhões juntos das funcionárias, que tentam ajudar.

- Segundo a Directora de Turma: a aluna E é uma aluna com várias dificuldades, que necessita muito de apoio, mas que é bastante inteligente.

- Segundo as professoras do Ensino Especial: Esta tem uma história de vida atribulada e cheia de carências, que se agravaram com a saída da mãe. No Verão andam ao calor vestidas com camisolas de lã, representando a falta de uma imagem materna que as oriente e representa também carências económicas. Uma destas professoras, que mora perto delas, costumava levar-lhes roupa e no natal algumas bonecas e refere que elas gostavam muito e que no ano em que não pode ir elas foram ter com ela a perguntar porquê.

É uma rapariga muito desenrascada e despachada, autónoma e respondona, mas que não deixa de ser meiga.

De acordo com a análise da anamnese, a aluna apresenta uma Dislexia específica e as suas dificuldades incidem:

- Na compreensão e análise de texto,
- Na troca de letras com grafia similar, mas com orientação espacial diferente,
- Na troca de palavras com um ponto de articulação comum, e cujos sons são acusticamente próximos,
- Inversões totais e/ou parciais de sílabas ou palavras.
- Nas adições e omissões de letras, sons, sílabas e/ou palavras.
- Na perda de linha ao ler.
- Na soletração defeituosa.
- Na ilegibilidade da sua escrita.
- Na leitura hiper analítica.
- Na falta de concentração/atenção em consequência de uma falta de motivação, e de auto – estima e auto – conceito fracos.
- Problemas sociais relacionados com a baixa resistência á frustração e impulsividade.
- Dificuldade de autonomia nas realizações escolares.
- Dificuldades no estudo e organização deste.
- Gestão e resolução de conflitos através de comportamentos agressivos.
- Fracas expectativas em relação ao seu percurso escolar e á sua formação.

Assim, são estes aspectos, que pretendo avaliar antes de começar uma intervenção propriamente dita, afim de, identificar a evolução ou não destes problemas, identificando a necessidade de intervenção nestes.

Após essa avaliação pretendo estabelecer então objectivos de intervenção e reeducação nos aspectos críticos por ela apresentados a fim de procurar melhorá-los em

conjunto com a aluna.

Pretendo também que este seja um trabalho multidisciplinar, portanto, pretendo trabalhar alguns aspectos em conjunto com os seus professores e com a psicóloga da escola.

Avaliação de problemas específicos de leitura e escrita no ensino básico (segundo Rebelo 93)

Avaliação no âmbito pedagógico

1ª Fase:

Ditado:

O rato e o pato

Era uma vez um rato que tinha o seu ninho junto do rio.

Perto dele morava o seu amigo pato. Iam os dois para o milho jogar.

Diziam estas palavras:

Cano pano/ lago logo/ fico pico/ toca cota/ feira fera/ pilha pinha/
gato galo/ caro carro.

2ª Fase:

Ditado:

A Ana e a Paula

A Ana e a Paula são duas amigas. Andam na mesma escola. Já sabem ler e escrever. Mostram aos seus irmãos o que escreveram nos seus cadernos:

Pato prato / perto preto / feixe peixe / pote bote /breve bebe /touca toca
/broca boca /meia mia /pinha pilha /louca louça /piam pião /deram darão /mostro
mosto.

TESTE DE FLUÊNCIA VERBAL

INSTRUÇÕES:

O examinador pedirá ao sujeito para dizer durante um minuto todas as palavras que se lembra.

Registrará a frequência das palavras, através de um sinal (traço vertical). Pedirá para não repetir as mesmas palavras. Servir-se-á de um cronómetro para registo do minuto. Por fim contará todas as palavras ditas.

Dirige-se ao sujeito nos seguintes termos:

Vamos ver quantas palavras consegues dizer durante um minuto! Diz sempre palavras diferentes! Diz depressa todas as palavras de que te lembres! Vamos ... começar! (o examinador controla o tempo).

Registo:

Prova de leitura

Lê o melhor e o mais depressa que pudes durante um (1) minuto: estás pronto? ... Começa!

É	Fábrica
Pé	Riqueza
Eu	Baralho
Ar	Emprego
Não	Enxada
Povo	Chaminé
Vida	Problemas
Chuva	Trabalhadores
Comida	Consciência
Quilo	Brilharete
Terra	Envergonhar
Vinho	Assistência
Guitarra	Precisões
Velhice	Enriquecimento
Comissão	Alfabetizador
Máquina	Complicações
Preço	Compensação

Folha de anotação dos erros da prova de leitura:

TESTE DE DESCRIMINAÇÃO AUDITIVA

MODELO I

Instruções: o examinador diz, a cadência de uma por segundo, três palavras em série. Pede ao sujeito para lhe dizer qual das palavras tem som diferente. Apresenta sempre os dois exemplos, certificando-se de que o sujeito percebeu a tarefa. Assim:

Vou dizer 3 palavras (apresenta exemplo 1). Qual é a palavra com som diferente? (pausa) muito bem! É fico! (a seguir apresenta Exemplo 2). Percebeste como é? Vamos então começar!

Exemplo I	Exemplo II
Rato	Lago
Gato	Pago
Fico	Logo

Teste:

- | | | | |
|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Pico
Naco
Fico | 2. Cola
Gola
Gata | 3. Mesa
Tesa
Reza | 4. Douro
Mouro
Duro |
| 5. Partiu
Saiu
Caio | 6. Saber
Caber
Sofrer | 7. Pinha
Tinha
Tulha | 8. Cardo
Pardo
Tordo |

TESTE DE DESCRIMINAÇÃO AUDITIVA

MODELO II

Instruções: iguais às do modelo I.

Apresentando o exemplo diz: vou dizer duas palavras (di-las). Quais as letras que são diferentes? (Aguarda resposta) Onde estão colocadas? No princípio no meio ou no fim da palavra? (Repete se necessário, as palavras). Deve certificar-se de que o sujeito entendeu a tarefa). Vamos então começar!

Exemplo: Rato

Pato

Teste:

- | | | | |
|-------------------|-----------------|------------------|-------------------|
| 1. Naco
Taco | 2. Mio
Pio | 3. Lago
Laço | 4. Pilha
Pinha |
| 5. Forte
Norte | 6. Casa
Caso | 7. Moiro
Muro | 8. Loca
Lota |

Cotação: atribui-se 1 ponto a cada item certo. Total máximo: 8 pontos. É conveniente anotar os erros que o sujeito erra.

Cotação Geral: Dos dois modelos será de 16 pontos, no caso de o sujeito ter o máximo de sucesso.

Sujeito E

Nas sessões que realizamos, esta aluna, apresentou graves dificuldades de leituras e escrita, parecendo mais comprometidas as da escrita do que as de leitura, ambas as quais ela reticentemente faz mas mais dificilmente escreve do que lê. A leitura é silábica e lê primeiramente as palavras em voz baixa, e não consegue fazer leitura silenciosa, acompanhando com o dedo. Não compreende bem os textos, tendo que se lhe explicar.

Escreve bem se estiver a fazer uma cópia do texto como se este fosse uma imagem ou desenho qualquer, mas se lhe for pedido para prestar atenção para depois conversarmos sobre o que se passa no texto ela salta linhas, comete muitos erros e demora o dobro do tempo a realizar a tarefa isto quando não desiste. Odeia sentir-se numa situação de fracasso ou de incapacidade. Odeia sentir-se comparada com a irmã que apresenta um comportamento mais adequado e é melhor aluna.

Nalgumas sessões recusou-se a fazer qualquer tipo de trabalho pelo que recorri a algumas estratégias para conseguir os objectivos.

É uma criança muito inteligente e perspicaz, a qual não entendo como é que estando há tantos anos no sistema educativo sinalizada e apoiada apenas detém a avaliação antiga (aos 6 anos) e continua a apresentar tantos problemas não parecendo ter havido muito progresso bem como, não existe referência ao trabalho reeducativo efectuado ao longo desse tempo. Também não entendo, como é que, esta, vai parar a

uma turma de percurso alternativo, tendo uma dislexia específica, uma vez que nesta turma não pode receber qualquer tipo de apoio pedagógico especializado, nem qualquer auxílio educativo que a permita colmatar as suas dificuldades e alcançar uma melhor inclusão e perspectiva de futuro. Uma turma onde ela é obrigada a ter português e inglês quando a uma criança disléxica é aconselhável não ter ensino de mais do que uma língua ou pelo menos que não inicie outra língua até conseguir suprir ou compensar satisfatoriamente alguns dos seus handicaps na primeira.

Avaliação das Sessões:

Procurei conseguir uma nova avaliação da aluna, através do IPAF, mas tal avaliação não se concretizou antes de eu terminar o meu estágio e da informação que procurei obter junto das técnicas, pouco ou nada consegui. Considero impreterível que esta aluna detivesse uma reavaliação das suas dificuldades de aprendizagem e que, fosse determinado com exactidão quais as especificidades do seu problema. Procurei fazer com ela uma reeducação das suas dificuldades específicas recorrendo a fichas de reeducação e a estratégias educativas de apoio à dislexia, bem como, intervir ao nível comportamental, uma vez que, apresenta dificuldades de se ajustar às situações e às pessoas. Pretendo também intervir ao nível sócio - emocional e nos métodos de estudo, trabalho e organização.

O plano de métodos de estudo e trabalho foi concretizado bem como, ao nível sócio-emocional. Penso que se obtiveram resultados positivos quanto

aos métodos de estudo. Agora quanto a níveis sócio – emocionais, obtiveram-se poucos progressos é uma miúda extremamente impulsiva.

Ao nível das suas dificuldades específicas, foram trabalhadas, sempre que possível (nem sempre ela queria trabalhar, muitas vezes queria conversar e desabafar, aparecia extremamente brusca e maldisposta) através de fichas de reeducação específicas (Serra, Nunes, & Santos, 2005) (Sousa & Lobo, Nos caminhos da escrita: Cadernos de Ortografia, 2007) (Bicudo, 2000) (Bicudo, Dicas Auxiliares no Trabalho com Trocas ortográficas: Auditivas e Visuais: Para fonoaudiólogos e pedagogos, 2004). Algumas vezes, trabalhamos de maneira diferente e mais motivadora. Por exemplo, ela escolhia um tema que gostava da média, depois em revistas procurávamos imagens e depois ela tinha que descrever, neste caso uma actriz dos morangos com açúcar, características dessa actriz, recortando letras de revistas e construindo assim palavras, por fim tudo era colado em cartolina. Outro exemplo foi o trabalho desenvolvido com um livro que lhe ofereci no fim. Ela disse-me que não contasse que ela o lesse todo para a semana seguinte, eu disse-lhe que o livro era dela que ela lesse conforme lhe apetecesse, não tinha que me dar satisfações. Como ao lermos (o pouco que lê-mos na sessão) ela ficou interessada na trama que falava numa adolescente como ela, na semana seguinte disse-me orgulhosa que já tinha lido quatro páginas a mais. Isto foi muito importante na medida em que ela tentou ler por ela mesma e motivada, o que a pode ajudar a criar processos individuais de compensação que a ajudem a superar um pouco as suas dificuldades e, treinando torna-se mais fácil.

Penso que dado o tempo e a disposição da aluna (que já estando massacrada por apoios e insucesso ao longo do seu percurso escolar não

apresenta muita motivação) que muito trabalho foi desenvolvido positivamente. Embora os progressos sejam lentos e pouco visíveis nesta problemática e mais ainda intervindo apenas 45m semana. Considero ainda que são maiores os comprometimentos apresentados por esta aluna ao nível da escrita do que da leitura. Penso que seria muito benéfico para a aluna uma reavaliação específica. Considero, também, extremamente grave que esta aluna a um ano lectivo de concluir a escolaridade obrigatória continue sem ler nem escrever suficientemente bem, pois, as expectativas de prosseguir estudos são poucas e no mercado de trabalho com estes comprometimentos será difícil a sua empregabilidade, bem como, será condicionante da sua independência e qualidade de vida futuros. Mais uma vez reafirmo que me parece que este sistema exclui mais do que inclui os alunos e que cria mais desigualdades do que igualdades de oportunidades, pois o potencial desta aluna é considerável e é limitado quer pelo seu background sociocultural mas, mais ainda, pelo sistema de ensino.



5 Colaboração com os Professores

Estive presente nas reuniões de Conselho de turma das duas turmas com que trabalhei até ao 3º Período e, procurei manter contacto com as 3 directoras de turma dos 5 alunos em apoio individualizado. Procurei cooperação e entreaajuda em todos os projectos e planificações e tenho dado sugestões e informações sobre os alunos e as temáticas, entreguei no final do segundo período relatórios do trabalho desenvolvido e com indicações para professores de todos os alunos e, pretendo deixar no processo de cada um relatório final, bem como, entregá-los aos respectivos directores de turma.

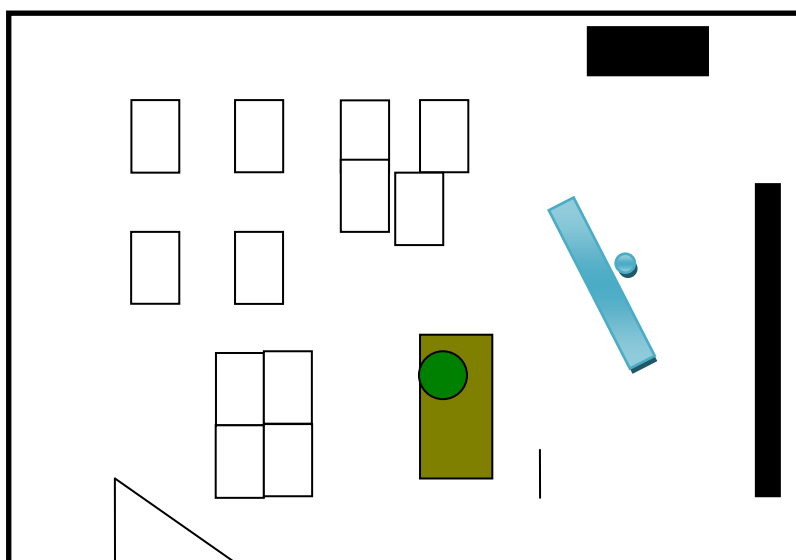
Procurei levar a Dr.ª Sónia Nogueira á escola para uma formação aberta a todos os docentes, tudo foi planeado e acertado, mas a professora teve que cancelar devido a compromissos que surgiram para a data.

Tenho intervindo ao nível informativo e formativo através da publicação dos panfletos e do placar da Educação Especial. Bem como, tenho participado nalgumas reuniões dos serviços especializados os quais me pediram que fizesse uma sessão de formação/informação para eles sobre algumas temáticas, nomeadamente sobre Dislexia.

Foi realizada com estes serviços uma sessão de formação/informação sobre Dislexia, que foi muito bem acolhida e que os professores participantes consideraram bastante positiva. Foi-me oferecido por eles uma caixa de bombons. O PowerPoint da acção de formação/informação segue em anexo.

Foi objectivo dessa acção transmitir indicações práticas sobre como avaliar e intervir.

Organização dos formandos no espaço de formação:



Não é a organização de espaço ideal, eu preferiria em círculo, mas a sala estava pré arrumada assim, e é uma sala aulas onde decorria a reunião, etc. e não quis causar o caos ali.

Avaliação:

Nesta acção de formação não se pretendia a atribuição de um certificado nem o reconhecimento oficial destas, no entanto, como pretendia avaliar o meu trabalho e a eficácia, reservou-se um tempo no final da acção para o debate sobre o que foi feito, sobre as dúvidas, e para a avaliação do que se passou.

Apresento a seguir as planificações das acções de formação prestadas.

Dislexia

Conteúdos:	Objectivos gerais e específicos:	Método/técnica	Material:	Tempo
Definição Avaliação Intervenção Modalidades de intervenção Encaminhamento dos Pais	- Conhecer as controvérsias relativas à definição; - Compreender a avaliação pedagógica; - Reconhecer as especificidades e modalidades de intervenção; - Conhecer algumas directrizes para criar intervenções específicas.	Exposição oral, Questões/debate, Discussão em grupo	- Recursos multimédia	45 m

De acordo com a discussão final, os professores presentes gostaram e referiram ter sido positiva e enriquecedora.

Para além deste trabalho, ainda existiu a colaboração na organização do dia "Arraial de S.^{to} António.

Todo o trabalho desenvolvido com os professores foi enriquecedor no sentido de perceber que é necessário um trabalho multidisciplinar e transversal. Gerou competências de trabalho em grupo e de brainstorming, sendo que, as perspectivas por mais diferentes e até opostas servem para uma melhor análise da questão. Pude também aprender que o docente de Educação Especial é muitas vezes um mediador, no sentido que procura conciliar os interesses dos alunos com os dos professores, as perspectivas especializadas com as dos professores regulares. Servindo muitas vezes de pólo convergente dos vários sistemas escolares e da família, regulando, mediando, estruturando e organizando todos eles.

Penso que não é dada a devida importância e consideração pelos docentes de Educação Especial e nem pelos profissionais especializados que trabalham nesta área. As condições de trabalho, recursos e matérias, etc. são parcos e insuficientes.

É um trabalho muito louvável e que devia ter o estatuto que merece!



6 Participação em outros Encontros

Participação nas Jornadas multidisciplinares 2008 “(A)braços com a vida” que decorreram nos dias 11 e 12 de Março de 2008 no Auditório da Reitoria da Universidade de Coimbra, organizado pelo Núcleo de Estudantes de Psicologia e de Ciências da Educação da Associação Académica de Coimbra (NEPCE/AAC).

Participação na Convenção dos Profissionais da Pedagogia: ENLCE – II Encontro Nacional dos Licenciados em Ciências da Educação: Trajectória de Profissionalização: “Pela notoriedade dos profissionais de pedagogia”, que decorreu nos dias 18 e 19 de Abril de 2008, organizado pela ANALCE.

Participação, a convite dos serviços especializados, na formação sobre o 3/2008 na biblioteca municipal da Lousã, com um formador da DREC. Que decorreu a partir das 10h do dia 21 de Fevereiro. **Análise dessa formação:** Numa primeira parte a formação até correu normalmente, embora eu considerasse que o formador foi bastante entediante, pois a cada conceito ele perdia-se a explicá-lo como se para leigos em Ensino Especial ele estivesse a falar. Numa segunda parte (depois do intervalo) muitas perguntas começaram a surgir, eu, por exemplo, questionei-o sobre as crianças com NEE que não são de carácter permanente e que não se incluem na CIF, à qual ele me respondeu que mais para a frente mostraria as alternativas existentes para esses casos. Que não são mais que os planos de recuperação e acompanhamento, as turmas de percurso alternativo, etc. nos quais não estamos incluídos e estão ao encargo dos directores de turma e professores. Perguntei-lhe então porque nos retiraram desse âmbito, ao qual ele me respondeu que precisam de pessoas especializadas par lidar com as NEE de carácter permanente e não para fazer aquilo que outros podem fazer. Em suma, esta formação pareceu-me um discurso muito politico de propaganda às novas medidas, mas que não trouxe nada de novo, nem permitiu a reflexão e a tertúlia de ideias, pois o formador, com a posição que ocupa,

não estava em nada aberto a diferentes ideias – nem a ouvi-las, nem a responder e muito menos a considerá-las. Um péssimo formador, com conhecimentos na CIF e com algum conhecimento da nova lei, com um power-point sobrecarregado e entediante e do qual não conseguia fugir.

7 Outras Actividades

Mantive reuniões regulares com a orientadora da escola Dr.^a Céu e com a psicóloga da escola. Temos mantido uma estreita colaboração que me foi muito benéfica.

Conclusão

Este estágio foi para mim fantástico porque foi feito à minha medida. Desenvolveu-se a partir daquilo que acredito e daquilo que considero fundamental nesta área. Permitiu espaço para a minha criatividade e vontade de trabalhar. Encontrei o local de estágio ideal e a orientadora da escola que se encaixou perfeitamente em todo o design e serviu de complemento à minha impulsividade, trazendo-me sempre à realidade e ensinando-me a ajustar o ideal com o possível. Apesar de, inicialmente, me dizerem que um trabalho desta amplitude e dimensão seria impraticável, ele tornou-se realidade e muito positivo e enriquecedor para a minha aprendizagem.

Imaginei possível uma intervenção ecológica, acreditei sempre que a minha formação em Educação me permitia diversificar as áreas e o como intervir e, senti que era isso que distinguia a minha formação e especialização das restantes e penso que isso ficou comprovado.

Estagiei na área que sempre me apaixonou e da melhor maneira que sabia, procurando aplicar tudo quanto este curso me ensinou.

Consegui objectivos em todos os sistemas onde intervimos, embora menores do que inicialmente imaginei. Aprendi então que, aquilo que desejamos é, na prática,

menos cor-de-rosa do que pensamos. A parte teórica do curso mostrou-me as potencialidades e o sucesso que podemos ter em diversas áreas dentro da educação e isso encheu-me de confiança e esperança, em excesso. A parte prática, o estágio permitiu-me contactar com a dura realidade e com aquilo que multifacetadamente e multidimensionalmente interfere com a Educação, ensinando-me que nada é tão fácil quanto poderia parecer e que temos de contar com toda a dinâmica que gira á nossa volta. Não quero com isto dizer que o estágio destruiu aquilo que acredito nem me resignou a menores esperanças, mas sim, que me ensinou a diminuir os objectivos e a ter em conta progressos mais lentos. Ensinou-me a respeitar cada um dos pequeninos progressos e sucessos que vamos conquistando pois eles são um passo a mais para objectivos maiores.

Penso que, nem todas estas páginas escritas conseguem explicar tudo aquilo que gostaria de explicar, nem tudo aquilo que vivi e trabalhei este ano. Nada disso é traduzível em letras ou imagens, apenas por sentimentos e aprendizagens que são agora intrínsecos a mim. Foi das melhores experiências de aprendizagem que tive em todos estes anos de ensino e a mais gratificante.

Tenho imensa pena que os licenciados em Ciências da Educação não obtenham o estatuto e o reconhecimento que merecemos. E muito mais pena de que nem o ministério da Educação, que supostamente deveria ser super entendido em Educação e o maior interessado em reconhecer as potencialidades desta licenciatura, o faça. Talvez tão cedo não consiga integrar-me numa escola e exercer as funções que desempenhei este ano, talvez tão cedo não consiga trabalhar na área que amo e me identifico – a Educação Especial – mas, vou lutar sempre para que isso seja possível, e com a certeza de que o merecemos, ainda mais depois desta experiência e, vou levar sempre comigo com o maior carinho esta experiência mesmo que não se repita.

Em suma, o estágio revelou-se um processo rico de aprendizagens e formação pessoal e profissional, decorreu conforme planeado e incidiu positivamente em todos os pontos pretendidos. Portanto, posso concluir dizendo que posso retirar uma auto-avaliação muito positiva do trabalho desenvolvido e, que aquilo que de alguma forma não foi executado da forma pretendida não o foi porque não quis ou porque não tenha trabalhado para isso, mas sim por factores externos a mim e à minha vontade. Considero que, não aprendi tudo o que haveria para aprender pois, se um ano me trouxe tanta aprendizagem imagine-se o que mais não traria e, considero que nem tudo foi perfeito e imaculado, houveram momentos em que percebi que não estava no bom caminho ou que não estava a utilizar as melhores estratégias, mas tudo isso faz também parte da aprendizagem e mais ainda se for capaz de entender que errei ou que não estou no caminho certo e possa ponderar e alterar ou abandonar e aprender com isso mesmo.

Não considero esta experiência como se todas as outras do curso fossem inferiores, pois sem a componente teórica não conseguiria ter desenvolvido este trabalho, mas considero que esta experiencia veio, sem dúvida, complementar tudo o resto e que, sem ela nada do que aprendi nas salas de aulas teria valido a pena. Com este estágio pude entender a importância de algumas aprendizagens que desvalorizei ao longo do curso mas que aqui, se demonstraram ferramentas essenciais e sem, esta prática, nunca teria conseguido perceber a importância dessas ferramentas.

Neste momento, entendo perfeitamente toda a estrutura curricular que percorri e entendo a necessidade de todas as disciplinas, mesmo daquelas que menos interesse e motivação me suscitaram.

Termino, sem querer terminar, pois muito mais há para dizer mas, também, por mais que dissesse não conseguiria dizer tudo o que queria. Infelizmente a experiência em si, a aprendizagem, os sentimentos, e outras coisas não são traduzíveis nem espelhadas em transparência pelas letras nem por imagens.

Deixo as palavras de outrem, suspensas no tempo e na interpretação de quem as ler

Deficiências

“Deficiente é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

Louco é quem não procura ser feliz com o que possui.

Cego é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

Surdo é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

Mudo é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

Paralítico é quem não consegue andar na direcção daqueles que precisam de sua ajuda.

Diabético é quem não consegue ser doce.

Anão é quem não sabe deixar o amor crescer.”

Mário Quintana (retrieved at http://www.pensador.info/p/deficiencia_mario_quintana/1/)

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - Percentagem de NEE, em crianças e adolescentes, por Categoria	17
Ilustração 2 - NEE carácter prolongado em % segundo o Ministério da Educação.....	19
Ilustração 3 – pormenor Igreja S. Miguel de Poiares	140
Ilustração 4 – Complexo Piscinas Naturais – Fraga	140
Ilustração 5 – moinho antigo – Poiares.....	140
Ilustração 6 – Armas.....	142
Ilustração 7 – Festa de Nossa Sr.ª das Necessidades	143
Ilustração 8 – Paisagens Poiarenses	144
Ilustração 9 – Arroz de bucho.....	144
Ilustração 10 – Palitos e artefactos madeira	145
Ilustração 11 – ceiras e capachos	145
Ilustração 12 – cestaria e canastraria.....	146
Ilustração 13 – Tecelagem.....	146
Ilustração 14 – olaria e barro preto.....	147
Ilustração 15 – Mós e Pedra de Alveite.....	148
Ilustração 16 – latoaria	149
Ilustração 17 – Bowling Bar	150
Ilustração 18 – Parque Industrial	150
Ilustração 19 – Centro de Saúde	152
Ilustração 20 – mapa das escolas do agrupamento	154
Ilustração 21 – escola E.B. 2,3/S Dr. Daniel de Matos.....	155
Ilustração 22 – pinturas da escola	155
Ilustração 23 – antigas instalações provisórias	155
Ilustração 24 – Pinturas da escola	156
Ilustração 25 – Pavilhão de convívio	156
Ilustração 26 – campo desportivo da escola	157
Ilustração 27 – pavilhão mais recente da escola onde funcionam as aulas do ensino secundário.....	157
Ilustração 28 – espaços da escola	157

Ilustração 29 – pré-escolar – alunos.....	158
Ilustração 30 – 1º ciclo – alunos.....	159
Ilustração 31 - Cartaz afixado.....	197
Ilustração 32 - Panorâmica do local onde nos sediamos.....	197
Ilustração 33- cartaz afixado.....	197
Ilustração 34 - cartaz afixado.....	197
Ilustração 35 - jogo para crianças.....	197
Ilustração 36 – enfermeira.....	197
Ilustração 37 –.....	197
Ilustração 38 - material.....	197
Ilustração 39 - a falar com as pessoas.....	198
Ilustração 40 - O grupo de trabalho.....	198
Ilustração 41 - Panfleto Métodos de Estudo.....	212
Ilustração 42 - Flyer DDA.....	213
Ilustração 43 - Flyer dislexia.....	214
Ilustração 44 - musicoterapia.....	224
Ilustração 45 - atelier de musicoterapia.....	224
Ilustração 46 - musicoterapia.....	225
Ilustração 47 - musicoterapia.....	225
Ilustração 48 - musicoterapia.....	225
Ilustração 49 - Peddy Papper em cadeira de rodas.....	225
Ilustração 50 - peddy papper cadeira de rodas.....	225
Ilustração 51 - peddy paper em cadeira de rodas.....	225
Ilustração 52 - peddy papper cadeira de rodas.....	225
Ilustração 53 - peddy papper cadeira de rodas.....	225
Ilustração 54 - dinamização grupo musica escola.....	226
Ilustração 55 - enfeites feitos pelos meninos com NEE.....	226
Ilustração 56 - animação grupo dança escola.....	226
Ilustração 57 - animação grupo dança escola.....	226
Ilustração 58 - barraquinhas.....	226
Ilustração 59 – barraquinhas.....	226
Ilustração 60 - Arraial.....	226
Ilustração 61 - Actuação Rancho.....	226

Ilustração 62 - Actuação Rancho	227
Ilustração 63 - cartão de pontos.....	244
Ilustração 64 - cartões jogo	250
Ilustração 65 - ficha de organização dos t.p.c	252
Ilustração 66 - organização das faltas	252
Ilustração 67 - organização das notas	253
Ilustração 69 - ficha pintar/concentração	253
Ilustração 68 - horário tempo depois das aulas	253
Ilustração 70 - labirinto multi - caminhos/concentração	254
Ilustração 71 - horário aulas organização do material e das faltas.....	254
Ilustração 72 - folha de apontamento dos trabalhos de casa	254
Ilustração 73 - folha de apontamento das notas	254
Ilustração 74 - horário actividades pós escola	254

Bibliografia

AgrupamentodeEscolasdeVilaNovadePoiares. (2005). *Projecto Educativo 2005/2008*. Vila Nova de Poiares.

Barton, E. A. (2006). *Bully Prevention: Tips and Strategies for School Leaders and Classroom Teachers* (2ª Edição ed.). E.U.A.: Corwin Press, Inc.

Bicudo, R. S. (2000). *Dicas Auxiliares no trabalho com trocas ortográficas: auditivas e visuais: caderno 1: uso do x e do s - para fonoaudiólogos e pedagogos*. São Paulo, Brasil: Pancast Editora.

Bicudo, R. S. (2004). *Dicas Auxiliares no Trabalho com Trocas ortográficas: Auditivas e Visuais: Para fonoaudiólogos e pedagogos*. São Paulo, Brasil: Pancast Editora.

Campos, A. (s.d.). <http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/>. Obtido em 17 de Junho de 2008, de 2pontos: http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS07_Bullying.pdf

Cañas, J. L., & Hernández, T. M. (1992). *Aprender e Ensinar a Estudar*. Lisboa: Planeta Editora, LDA.

Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

cm-vilanovadepoiares. (s.d.). Obtido em 12 de 10 de 2007, de Câmara Municipal de Vila Nova de Poiares: <http://www.cm-vilanovadepoiares.pt/frameset.htm>

Correia, L. d. (1997). *Colecção Educação Especial: Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares* (Vol. 1). Porto: Porto Editora.

Correia, L. d. (20 de Fevereiro de 2008). *O portal da educação*. Obtido em 14 de Março de 2008, de educare.pt: <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3C>

Correia, L. d., & Serrano, M. A. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (1999). *Colecção Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos* (Vol. 4). Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. Fundamentos* (Vol. 4 Colecção Educação Especial). Porto: Porto Editora.

de la Cruz, M. V., & Mazaira, M. C. (2000). *DDC:Desenvolvimento das Capacidades Cognitivas - Caderno de Exercícios*. Lisboa: CEGOC-TEA.

Dias, M. M., & Nunes, M. M. (1998). *Manual de Métodos de Estudo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, Lda.

ecs-dr-daniel-matos. (s.d.). Obtido em 9 de 10 de 2007, de Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares: <http://www.ecs-dr-daniel-matos.rcts.pt/>

Educação, M. d. (7 de Janeiro de 2008). Decreto-Lei n.º3/2008. *Diário da República, 1ª série, nº 4*. Lisboa, Lisboa, Portugal. Obtido em 16 de Junho de 2008, de ministério da educação: <http://www.min-edu.pt/np3/1535.html>

Festas, M. I., Martins, C. d., & Leitão, A. S. (2007). *Avaliação da Compreensão Escrita e da Leitura de Palavra na PAL-PORT (Bateria de Avaliação Psicolinguística das afasias e de outras Perturbações da Linguagem para a População Portuguesa)*. Coimbra: Revista Educação: Temas e Problemas [(nº especial sobre leitura, 4 (2)) (no prelo)].

i-Vila Nova de Poiares. (s.d.). Obtido em 12 de Outubro de 2007, de i-vilanovadepoiares.info: <http://www.i-vilanovadepoiares.info>

Lino, T. A. (2005). *O portal dos psicólogos*. Obtido em 12 de Janeiro de 2008, de psicologia.com.pt: www.psicologia.com.pt

Lopes, J. A., Velasquez, G. M., Fernandes, P. P., & Bártolo, V. N. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Aprendizagem* (1ª Edição ed., Vols. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade, nº 22). Coimbra: Quarteto.

Moreira, M. M. (2005). *Estudo Acompanhado: caderno de exercícios - Aprender... Fazendo*. Sebenta, Lda.

Moreira, P. (2007). *Guia do educador face aos maus tratos: para crianças dos 0 aos 14 anos*. Porto: Porto Editora.

Neilsen, L. B. (1999). *Coleção Educação Especial: Necessidades Educativas na Sala de Aula. Um guia para professores* (Vol. 3). Porto: Porto Editora.

Orpinas, P., & Horne, M. A. (2005). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. E.U.A: American Psychological Association.

Piedra, R. R., Lago, A. S., & Massa, J. P. (Setembro de 2006). *Anales de Pediatría-artigo especial crianças*. (A. E. Pediatría, Ed.) Obtido em 17 de Junho de 2008, de Asociación Española de Pediatría: <http://www.aeped.es/anales/portugues/vol1n2/8-artigo-especial-criancas.pdf>

Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita* (1ª edição ed.). Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.

Serra, H., Nunes, G., & Santos, C. (2005). *Avaliação e Diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem: exercicios e actividades de (re)educação, Ensino Básico - Alunos*. Porto: Asa Editores S.A.

Silva, A. L., & Sá, I. d. (1997). *Coleção Ciências da Educação: Saber estudar e estudar para saber* (2ª edição ed., Vol. 8). Porto, Portugal: Porto Editora, LDA.

Sosin, D., & Sosin, M. (2006). *Coleção Educação e Diversidade: Compreender a Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade*. Porto: Porto Editora.

Sousa, L., Cerqueira, M., & Cláudia, R. (s.d.). *InterNEE*. Obtido em 24 de Maio de 2008, de portal.ua: <http://portal.ua.pt/nee/default.asp>

Sousa, M. E., & Lobo, R. (2007). *Nos caminhos da escrita: cadernos caligráficos*. Porto: Porto Editora.

Sousa, M. E., & Lobo, R. (2007). *Nos caminhos da escrita: Cadernos de Ortografia*. Porto: Porto Editora.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.

wikipedia.org.com. (s.d.). Obtido em 11 de 10 de 2007, de wikipédia: <http://pt.wikipedia.org/>