



Maria Helena Sequeira Iglésias Rodrigues Palma

INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO INCLUSIVAS: ESTUDO DE CARACTERIZAÇÃO
DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL EM JOVENS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

UE
179
360



**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL**

**INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO INCLUSIVAS:
ESTUDO DE CARACTERIZAÇÃO
DO DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL
EM JOVENS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECÍFICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada por:
Maria Helena Sequeira Iglésias Rodrigues Palma

Sob a orientação de:
Professora Doutora Adelinda Araújo Candeias

Évora
Julho de 2010

Esta dissertação de curso de mestrado foi discutida em prova pública no dia 23 de Julho de 2010 no Auditório do Colégio Pedro da Fonseca da Universidade de Évora, na presença da seguinte constituição de júri de prova de mestrado:

Presidente do Júri: Professor Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião.

Instituição - Universidade Évora.

Vogal – Arguente: Professora Doutora Maria Helena Damião.

Instituição - Universidade de Coimbra.

Vogal – Orientadora: Professora Doutora Adelinda Araújo Candeias.

Instituição - Universidade Évora.

Intervenção e Avaliação Inclusivas: Estudo de Caracterização do Desenvolvimento
do Potencial em Jovens com Necessidades Educativas Específicas

Para Carolina, Guilherme e Francisco



AGRADECIMENTOS

Obrigada a todos os que de alguma forma contribuíram para a elaboração deste trabalho.

À Professora Doutora Adelinda Candeias, pela sua orientação, pela motivação, pelos seus ensinamentos, pelo apoio e disponibilidade na realização deste trabalho.

À direcção da APPACDM de Évora, pela forma como acolheu o meu trabalho e pelas condições que me proporcionou para a elaboração do mesmo.

Aos jovens pelo entusiasmo e motivação demonstrada nas actividades que possibilitaram a realização deste estudo.

Aos encarregados de educação dos alunos, por permitirem a participação dos seus educandos neste estudo.

Às colegas e amigas, pelo incentivo positivo e colaboração prestada na elaboração de materiais e registo videográficos, sobretudo á Marta, Sara, Teresa e Carla.

Aos amigos, Engenheiros José Pombinho e Alberto Macedo pela disponibilidade e ensinamentos de informática e inglês respectivamente que facilitaram a elaboração deste estudo.

À Susana, pelo trabalho de cooperação e entreaajuda que desenvolve diariamente comigo e com o nosso grupo.

À colega e cunhada Manuela pela amizade, motivação e ajuda revelada durante o Mestrado.

À minha família, sobretudo à minha mãe pela sua dedicação e apoio.

Aos meus filhos, pelo amor, compreensão e companhia que sempre me motivaram.

Ao Toís, pelo seu amor.

ÍNDICE

RESUMO	9
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I.....	16
ESTUDO TEÓRICO	16
I – AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS	17
1. O Percurso da Educação Especial	17
1.1. A Escola Inclusiva em Portugal	20
1.2 Vantagens da Inclusão.....	22
2. Conceito de Inclusão e Outros Conceitos Inerentes	24
2.1. Modelos de Inclusão.....	24
2.2. Clima da Sala de Aula Inclusiva	28
3. Estratégias e Práticas Promotoras de Resolução de Problemas.....	31
3.1. Ambientes de Interações Positivas	31
3.2 Valorização Profissional do Professor da Educação Especial	32
4. Projectos Inclusivos de Inovação Educativa	33
II – INTELIGÊNCIA CONCEPTUALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	36
1. Abordagem Sócio Histórica da Inteligência.....	36
2. A Inteligência como Experiência em Desenvolvimento.....	37
3. As Múltiplas Teorias da Inteligência.....	38
4. Novas Perspectivas da Inteligência	40
4.1 Teoria das Inteligências Múltiplas: As oito inteligências	41
4.2. Inteligência de Sucesso: pensamento analítico, criativo e prático.	45
5. Aprendizagem Contributos para uma Intervenção Educativa Inclusiva	46
5.1. A Teoria das IM e a Educação Especial: uma proposta inclusiva para as necessidades educativas específicas.....	47
5.2. As Implicações da Teoria das Inteligências Múltiplas no Currículo.	48
5.3. As Implicações da Teoria Triárquica	50
III - AVALIAÇÃO DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL	53
1. Avaliação Psicométrica Versus Avaliação Dinâmica	53

1.1	As Inteligências Múltiplas Como Modelo de Avaliação Dinâmica.....	53
2.	Medir a Inteligência no Projecto Spectrum	56
3.	Avaliação Dinâmica Da Inteligência Como Uma Forma de Experiência em Desenvolvimento.	58
	ESTUDO EMPÍRICO	60
	IV – CARACTERIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL	61
1.	O Estudo Caso: conceito e caracterização.....	61
1.1.	Vantagens e Desvantagens	63
1.2.	Procedimentos	63
2.	Contextualização e Delineamento dos Objectivos de Investigação	64
2.1.	Objectivos.....	65
3.	Caracterização do Contexto Em Que Se Realizou o Estudo da Amostra: APPACDM - Évora	66
4.	Procedimentos e Cuidados Éticos	68
4.1.	Instrumentos de Recolha de Informação.....	68
4.2.	Categorizar Como Mecanismo de Codificação de Dados Qualitativos	74
4.3.	Descrição dos Procedimentos.....	75
5.	Análise da Informação Recolhida.....	85
5.1.	Formalização de Dimensões de Competências e Categorias	86
	CONCLUSÕES.....	102
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
	ANEXOS	115

ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

Figura 1 – “Fases do processo de inclusão”	20
Figura 2 – Modelo de “ Experiência em Desenvolvimento”	37
Figura 3 – Procedimentos de estudo caso.....	63
Tabela 1 - “Da integração à inclusão”	26
Tabela 2 -“ Da abordagem tradicional à abordagem inclusiva”	27
Tabela 3 - “Da educação especial à educação inclusiva”	27
Tabela 4 - “As Inteligências Múltiplas”.	44
Tabela 5 – Modelos de evaluación psicométrica frente a modelos de evaluación. dinâmica	55
Quadro 1 -Grelha de Dimensões e Categorias	88
Quadro 2 - Grelha de análise de conteúdo da dimensão 1: competência linguística	89
Quadro 3 - Grelha de análise de conteúdo da dimensão 2: competência musical	91
Quadro 4 - Grelha de análise de conteúdo da dimensão 3: Competência Lógica- matemática.....	92
Quadro 5 - Grelha de análise de conteúdo da dimensão 4: competência cinestésica....	94
Quadro 6 - Grelha de análise de conteúdo da dimensão 5: Competência visuo- espacial	95
Quadro 7 - Grelha de análise de conteúdo da dimensão 6: Competência naturalista ...	97
Quadro 8 - Grelha de análise de conteúdo da dimensão 7: Competência intrapessoal .	98
Quadro 9 - Grelha de análise de conteúdo da dimensão 8: Competência interpessoal .	99

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo (1) SÍNTESE DOCUMENTAL DOS CASOS SELECCIONADOS PARA A AMOSTRA.....	116
– JOVEM D	116
– JOVEM F.....	121
– JOVEM R	125
– JOVEM T.....	129
Anexo (2).....	132
Anexo (2 a)	133
Anexo (3).....	134
Anexo (4) Grelha de Observação e Registo da Actividade Linguística	135
Anexo (5) Grelha De Observação Da Actividade Lógico-matemática	136
Anexo (5 a) Grelha de resumo do “jogo do Dinossauro”	138
Anexo (6) Inteligência Musical	139
Anexo (6 a) Inteligência Musical	140
Anexo (6 b) Inteligência Musical	141
Anexo (7) Inteligência Visuo-Espacial.....	142
Anexo (7 a) Inteligência Visuo-Espacial.....	143
Anexo (7 b) Inteligência Visuo-Espacial.....	144
Anexo (8) Grelha de Observação e Registo 1	145
Anexo (8 a) Grelha de Observação e Registo 2.....	146
Anexo (8 b) Grelha de Observação e Registo 3	147
Anexo (8 c) Grelha de Resumo Inteligência Corporal- Cinestésica.....	148
Anexo (9) Inteligência Naturalista – Actividade Flutua/Afunda.....	149
Anexo (10) Descobre a história	150
Anexo (10 a)EVHACOSPI.....	151
Anexo (10 b) EVHACOSPI	152
Anexo (11) Ficha de Registo da Actividade Intrapessoal	153
Anexo (12) Avaliação Do Portefólio.....	154
Anexo (12 a) Transcrição da Entrevista Colectiva.....	155
Anexo (13) Definições de Estilos de Trabalho.....	158

Anexo (13 a) Estilos de Trabalho	161
Lista de verificação dos estilos de trabalho	161
Anexo (13 b) Grelha de Resumo dos Estilos de Trabalho	163
Anexo (14) Registo das Inteligências Múltiplas com Indicadores do Desenvolvimento	164
Anexo (15) Definição de Perfis de Competência e Potencial	165
Perfil de competência e potencial – Jovem D.....	165
Perfil de competência e potencial - Jovem R.....	168
Perfil de competência e potencial - Jovem F	170
Perfil de competência e potencial - Jovem T	172

INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO INCLUSIVAS: ESTUDO DE CARACTERIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL EM JOVENS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS.

RESUMO

Este estudo centra-se na intervenção e avaliação inclusivas com o objectivo de caracterizar o desenvolvimento do potencial de alunos, com necessidades educativas específicas que desenvolvem projectos inovadores. A fundamentação teórica apoia-se no modelo inclusivo de Ainscow (1998) que propõe uma avaliação ajustada à diversidade dos alunos, reorganização das escolas para responder adequadamente a todos, e nos modelos sobre potencial humano de Gardner (2000) e Sternberg (1985) focalizados na multiplicidade da inteligência. No estudo empírico de carácter qualitativo com metodologia de estudo de caso de 4 jovens da APPACDM – Évora, utilizaram-se como instrumentos de recolha de informação: entrevista; análise documental; portefólios; observação/avaliação de competências. Os resultados demonstraram que a avaliação inclusiva centrada nas potencialidades facilita a caracterização da funcionalidade de cada um na diversidade dos domínios do desenvolvimento. Os portefólios fomentaram uma avaliação *follow-up*, destacando-se a autoavaliação, o registo das mudanças do aluno, o *feedback* contínuo aos professores, aluno e família.

Palavras – Chave: *Práticas Inclusivas – Avaliação das Inteligências Múltiplas – Potencial Humano – Necessidades Educativas Específicas*

**INCLUSIVE INTERVENTION AND ASSESSMENT:
CHARACTERIZATION STUDY OF THE DEVELOPMENT
POTENTIAL IN YOUTHS WITH SPECIAL EDUCATIONAL
NEEDS**

ABSTRACT

This study focuses on the inclusive assessment and intervention in order to characterize the development potential of students with special educational needs who develop innovative projects. The theoretical framework relies on Ainscow's inclusive model (1998) which proposes an assessment tailored to students diversity, schools reorganization to respond appropriately to everyone, and in models of human potential of Gardner (2000) and Sternberg (1985) focused at the multiplicity of intelligence. In the empirical study of the qualitative methodology with a case study of 4 youths of APPACDM – Évora, were used, as instruments for collecting information: interviews, documental analysis, portfolios, observation and evaluation skills. The results showed that inclusive assessment focused at the potentialities facilitates the characterization of the functionality of each one in the diversity of fields development. Portfolios fostered a follow-up evaluation, especially the self-assessment, registration of students changes and continuous feedback to teachers, students and families.

Keywords: *Inclusive Practices - Evaluation of Multiple Intelligences - Human Potential - Special Educational Needs*

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educativas específicas (NEE) é actualmente uma aposta permanente e difícil na escola. O conceito de inclusão é particularmente dinâmico. Este dinamismo está relacionado com os percursos inclusivos que os alunos experimentam, na escola, na família, na instituição, na sociedade. Em distintos momentos, com motivações e necessidades específicas. Todo o que se atribui à inclusão pode ser compreendido num panorama de crescimento, de inovação e reforma gradual. Quer ao nível do conceito de inclusão que emergiu de movimentos políticos e sociais, quer ao nível das escolas regulares e escolas de educação especial e das suas práticas inclusivas. A transformação das escolas em locais de aprendizagem sensíveis à diversidade dos alunos é reconhecido como uma mais valia para todos. Os valores e as práticas da inclusão estimulam a aprendizagem/ensino baseada na experiência, na acção e na cooperação. O aluno encontra-se no centro deste processo de aprendizagem em que se valoriza a compreensão das suas diferenças, dos seus sentimentos, das suas capacidades sociais e perceptivas. A educação inclusiva propõe uma reestruturação fundamental na forma de avaliar. Valoriza o processo de aprendizagem dos alunos em detrimento da aquisição de conteúdos académicos. (Candeias, 2009). A avaliação inclusiva compreende os alunos com base na caracterização do seu potencial de aprendizagem e de desenvolvimento, e oferece perspectivas mais adaptadas ao planeamento de práticas inclusivas.

Também os professores estão em constantes adaptações, construindo práticas que façam face às inevitáveis mudanças do contexto escolar. Estas mudanças iniciaram-se com a influência do Relatório *Warnock* de 1978, em que surge pela primeira vez o termo necessidades educativas especiais (NEE). Focalizando a acção educativa no paradigma da integração recorrendo às adaptações de materiais, espaços, do clima afectivo, dos programas individuais e das avaliações.

“A Escola Para Todos” ou “Escola Inclusiva” surge como um direito de crianças e jovens com NEE ao acesso às escolas regulares e a escola e os professores adequarem-se e capacitarem-se de forma a resolver as suas necessidades. (Unesco, 1994).

Neste sentido (Correia, 1997, como citado em Correia, 2005)

A inclusão visa terminar com um sistema educacional dicotómico (educação regular/educação especial), considerando apenas que existe uma só educação, encarando a educação especial como um conjunto de serviços especializados existentes na escola para atender as necessidades especiais das crianças que a frequentam, com o fim de maximizar o seu potencial. (p.54)

O Decreto-Lei nº3/2008 publicado em Janeiro de 2008 (que revogou o Decreto-Lei nº 319 de 1991) vem definir os apoios especializados a prestar à educação inclusiva, nomeadamente na disponibilização de condições de adequação do processo educativo às necessidades educativas específicas dos alunos com limitações ao nível da actividade e participação, num ou nos vários domínios de desempenho e que seja de carácter permanente. Decorrentes de alterações funcionais e estruturais. Com esta base legislativa a educação especial tem uma firme orientação para a educação inclusiva. Para tal e com o objectivo de aderir ao sucesso dos alunos com NEE, são propostas medidas educativas essenciais como: apoio pedagógico acrescido; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio.

Outra mudança extremamente importante na educação especial passará pela substituição da abordagem de avaliativa centrada na classificação dos défices dos alunos para a abordagem avaliativa centrada na *compreensão do potencial e das dificuldades, com o intuito de identificar as estratégias mais adequadas a uma intervenção promotora da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno*. (Candeias, 2009, p. 22)

A construção de estratégias educativas para responder adequadamente as diferenças dos alunos com NEE guia-nos para uma gama diversificada de propósitos nomeadamente, a urgência de reflectir e reformular a avaliação tradicional focalizada nos testes de QI, para dar espaço à avaliação inclusiva que assume a caracterização e a compreensão das diferentes habilidades e estilos de trabalho destes alunos.

A Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) revela-se numa nova concepção de inteligência que promove e respeita a diversidade de estilos e habilidades de

aprendizagem, e motiva o desenvolvimento de todas as potencialidades, cognitivas afectivas, criativas e do domínio social (Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D., 2000) A intervenção pedagógica tem como base as IM que permite colocar ênfase nas potencialidades dos alunos com NEE e por isso a possibilidade de se conseguir descrever um perfil de competências e potencial mais abrangente de cada aluno. Esta abordagem ajuda a identificar os melhores desempenhos e sugere como intervir em diversos domínios. A elaboração de portefólios individuais dos alunos promove ambientes de diálogo sobre aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social. Utilizados durante toda a intervenção, servem de instrumento de autoavaliação e integram um plano de actividades. Os conteúdos dos portefólios revelam os processos de aprendizagem e são um suporte a aquisição de novas informações e habilidades, assim como permitem a avaliação ao longo do tempo, em continuidade.

No contexto educativo a escola tem procurado estratégias susceptíveis de resolver situações problemáticas relacionadas com a pluralidade das diferenças dos alunos. É neste sentido que surge a necessidade de promover projectos inovadores de práticas inclusivas como o projecto “Tapetes Contadores de Histórias” que estimulam a cooperação e contribuem para que todos tenham as mesmas oportunidades de se tornarem motivados e interessados na aprendizagem, e sobretudo a possibilidade de se sentirem valorizados, contexto que escolhemos para a realização do estudo empírico deste trabalho.

O trabalho será estruturado da seguinte forma:

No capítulo I, II e III irá proceder-se ao enquadramento teórico, das várias pesquisa realizadas na investigação.

No V capítulo que se intitula Caracterização do Desenvolvimento do Potencial descreve-se a metodologia utilizada, a apresentação do objectivo do estudo, a análise dos dados e a identificação dos perfis do potencial dos jovens com NEE.

No final apresentar-se-á as conclusões do estudo teórico e do estudo empírico, as questões éticas, as limitações e as sugestões para novas investigações.

Ao considerarmos o desenvolvimento da nossa investigação, optámos por uma metodologia de estudo caso em que nos permitisse a discussão de questões educativas numa perspectiva qualitativa, e que se orientasse para a descrição, caracterização e análise detalhada da realidade educativa de 4 jovens com N.E.E. que integram o grupo “Tapetes Contadores De Histórias” e frequentam a Unidade Sócio-Educativa da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Évora (APPACDM). A selecção da amostra prendeu-se com o facto de estes jovens desenvolverem práticas inclusivas na comunidade educativa envolvente e observarmos a existência de lacunas nas suas avaliações pedagógicas.

Para a caracterização e análise destes estudos caso recorremos a diversos métodos de recolha de informação: ao registo e análise documental, entrevista colectiva, portefólios, observação/avaliação de competências. Posteriormente fizemos uma adaptação do modelo de avaliação dinâmica *Spectrum* no sentido de identificarmos as habilidades com base no desempenho e estilos de trabalho verificados no decorrer da intervenção. As grelhas foram adaptadas para possibilitarem observações mais direccionadas aos domínios: linguístico; lógico-matemática; musical; visuo-espacial; corporal–cinestésica e naturalista.

Para avaliar a inteligência interpessoal utilizamos o Teste de Avaliação de Habilidades Cognitivas de Soluções de Problemas Interpessoais (EVHACOSPI).

Com o intuito de complementar o estudo, para o domínio intrapessoal foram elaborados portefólios individuais e posteriormente realizado uma entrevista de grupo para percepcionarmos as autoavaliações dos alunos.

Aos dados foram aplicadas categorias com o objectivo de diminuir o material recolhido, clarificar ambivalências e facilitar a definição dos perfis de competência e do potencial de cada um dos 4 jovens com NEE.

A análise e interpretação de resultados e o procedimento de análise de conteúdo da informação recolhida demonstraram que a avaliação inclusiva centrada nas potencialidades dos alunos facilita a caracterização da funcionalidade de cada um na diversidade dos domínios do desenvolvimento. A avaliação apoiada em portefólios

fomentou uma avaliação de *follow-up*, em que a autoavaliação, o registo das mudanças do aluno e o *feedback* contínuo aos professores, ao aluno e à família marcaram lugar de destaque.

PARTE I
ESTUDO TEÓRICO

I – AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

1. O Percurso da Educação Especial

De acordo com a Constituição todos temos direito à educação e, na realidade, todas as pessoas são educáveis, como refere Faure, (1972 como citado em Vieira & Pereira, 1996, p.18) *vêm ao mundo com um lote de potencialidades que tanto podem abortar como tomar forma em função das circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis onde o indivíduo é chamado a evoluir. É portanto, por essência educável.* Qualquer um pode adquirir e desenvolver mais competências. Todas as pessoas com ou sem deficiência, partilham as mesmas necessidades básicas. Enquanto seres humanos, todos necessitamos de ter, ao longo da nossa vida, experiências que nos permitam ser autónomos, ser individuais, ser aceites, ter estabilidade, sentir segurança e ser respeitados. Tal como refere Maslow (sd, p. 225) *A natureza íntima de cada pessoa tem algumas características que todos os outros eus possuem (universais na espécie) e algumas que são únicas na pessoa (idiossincrásicas).* A pessoa com NEE não tem necessidades qualitativamente diferentes das que não têm deficiência. Actualmente o alargamento da escolaridade obrigatória a grupos cada vez mais diversificados e complexos de alunos, é colocado à escola o desafio de aceitar a diferença e de responder eficazmente às necessidades individuais de todos os alunos, garantindo - lhes o ingresso e o êxito educativo. De acordo com Vaughn e Mlekov (2003, p.12) *an inclusive community enjoys the benefits of diversity.* E de acordo com Crespo (2008, p.15) *a educação tem por objectivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades.* A reformulação da escola parte da necessidade de ser mantida educação e justiça social para todos, em que as necessidades de alguns alunos se contrapõem as necessidade dos professores e das escolas para dar respostas adequadas. Sendo uma oportunidade para todos adquirirem competências, pois como refere Ainscow (1998, p.15) *uma estratégia imprescindível para procurar que as*

escolas respondam melhor às necessidades de todos os alunos é encontrar meios de as guiar para a resolução de problemas. As escolas têm de ser organizações em que todos os elementos que dela façam parte devem estar envolvidos cooperativamente na tarefa de se desenvolverem, tanto os alunos como os professores.

As estratégias de organização de respostas educativas às crianças com necessidades educativas específicas têm passado por várias mudanças, desde segregação normalização/integração e mais recentemente à inclusão. Nos anos 70 a publicação de dois documentos legislativos foram considerados marcos decisivos na integração da educação especial no ensino geral: *Education for Handicapped Children Act* de 1975, nos Estados Unidos da América, em que define a oportunidade das crianças com deficiência terem programa de educação em escolas públicas e apoios adequados as suas necessidades e o *Warnock Report* em 1978, no Reino Unido, que introduz o conceito de necessidades educativas especiais.

O corte formal com a educação especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990). Durante a década de 90 e nos primeiros anos do novo milénio, assistiu-se, num grande número de países, incluindo Portugal, a uma afirmação da educação inclusiva, como meta a atingir. Contribuiu decisivamente para este facto, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, realizada pela Unesco e pelo Governo Espanhol, em 1994. Nesta conferência estiveram representados 92 países (Portugal incluído) e 25 organizações, assinaram uma declaração de princípios em que se prevê que *as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solitárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação todos* (p.5). O impacto deste documento difundido amplamente em todo o mundo fez acelerar a integração de crianças com deficiência nas escolas de ensino regular. Este novo desafio contra a exclusão levou as escolas a implementarem novos modelos pedagógicos, mais flexíveis, capazes de garantir a igualdade na *oportunidade de aprender* para todos. Salientamos também a importância das políticas educativas que surgiram com a Cimeira Mundial Sobre Desenvolvimento Social de *Copenhaga* realizada em 1995 onde ficou consignado que *Se devem garantir às crianças, jovens e*

adultos com deficiência, oportunidades iguais em contextos integrados, tomando em plena consideração as diferenças individuais e as diversidades de situações.

No Reino Unido, Ainscow (1998), propõe uma reconceptualização do enquadramento educativo das necessidades educativas, através do reconhecimento de que as dificuldades sentidas pelos alunos surgem como resultado da organização da escola e do tipo de ensino. Alerta para o facto de que focalizar demasiada atenção nas crianças, leva á ideia de que existem crianças especiais, ensinadas de forma especial, por professores especiais, situação que não é favorável ao desenvolvimento de um ensino eficaz para todos.

De enorme importância destacou-se O Fórum Mundial de Educação realizado em *Dakar* 2000 com a apresentação de documentos que focam, de forma específica, a interligação dos conceitos de *educação para todos* e de *educação inclusiva*, perspectivando a expansão da escolarização, a transformação da escola, de modo a que se possa responder eficazmente a todas as crianças incluindo as portadoras de deficiência até ao ano de 2015

Muitos têm sido os documentos produzidos para apoiar a implementação das ideias expressas, dos quais se pode destacar a Declaração de Madrid (2002), com o princípio de *Não discriminação mais acção positiva fazem a Inclusão Social*.

A produção de documentos científicos por parte de organizações ou individualmente, que dão origem a orientações de política educativa, a nível mundial, expressa bem a urgência e a preocupação de fomentar uma atitude de combate à exclusão. E a necessidade de serem criadas disponibilidades de operacionalização e monitorização da inclusão social e escolar.

A elaboração do presente estudo prende-se com o facto de nas últimas décadas se ter verificado uma crescente preocupação na criação de práticas inclusivas por parte das escolas como o recurso a intervenções psicoterapêuticas e pedagógicas em populações com NEE.

Desta forma, as abordagens psicoterapêutica e pedagógica com recurso à arte plástica, ao contar histórias, música, dança e drama têm sido utilizadas em todo o mundo, como intervenção para pessoas de todas as idades e com as mais diversas características e problemáticas, de entre elas podemos salientar a deficiência mental, perturbações da personalidade, ansiedade e fobias, psicoses, perturbação do espectro do autismo entre outras.

Os defensores da inclusão, propõem uma articulação de práticas eficazes da educação especial e educação regular, com recurso a uma nova abordagem que responda eficazmente às necessidades de todos os alunos. Numa orientação inclusiva, os principais focos de intervenção para a criação de escolas efectivas para todos, devem estar centrados ao nível de própria escola, da classe e dos professores (Ainscow, 1998).

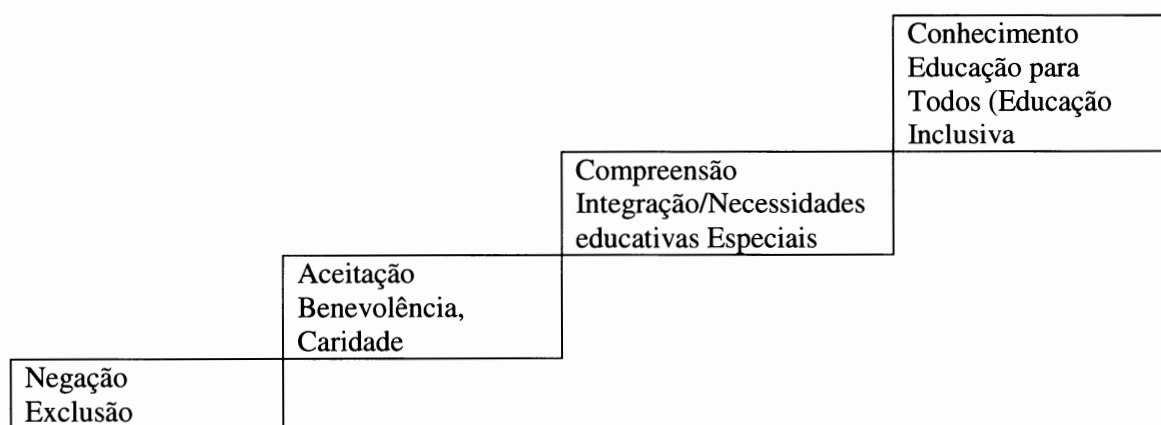


Figura 1 – “Fases do processo de inclusão” (in Unesco, 1994)

1.1. A Escola Inclusiva em Portugal

A semelhança de outros países mas com alguns anos de atraso, também em Portugal os conceitos e as práticas relativas ao atendimento educativo das crianças e jovens com NEE, têm evoluído, embora sem uma política claramente definida e sem a preparação dos recursos necessários.

Na década de 60, o Centro de Segurança Social foi responsável pela criação de *centros de educação especial*, pelo desenvolvimento de estratégias de apoio financeiro às instituições particulares e também pela realização dos primeiros programas de formação especializada de professores. Desde então o direito à educação especializada e à reabilitação é reconhecido às crianças e jovens com NEE. Começam a ser processadas estruturas específicas, com a intervenção de professores e técnicos devidamente habilitados.

Paralelamente à criação destes centros nas escolas primárias oficiais surgiram as *classes especiais* destinadas as crianças e jovens que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou insucesso escolar. Estas classes funcionavam como salas de apoio de carácter temporário ou permanente, consoante as necessidades das crianças ou jovens, sem existir ligação ao ensino regular.

No início dos anos 70, no Ministério da Educação surgem as primeiras tentativas de promover a integração escolar, que reflectem os movimentos noutros países pela defesa de uma perspectiva igualitária. Implementou-se as Divisões de Ensino Especial do Básico (DEEB) e do Secundário (DES). São criadas e regulamentadas as Equipas de Educação Especial em 1988, para os professores de Educação Especial (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08) e o regime educativo especial para os alunos com NEE (Decreto 319/91, de 23 de Agosto). Estas medidas foram muito importantes para a definição da política educativa, nesta área. O Decreto-lei N.º 319/91, constituiu a principal referência normativa no campo do atendimento a alunos portadores de deficiência em Portugal. Este decreto surge inspirado no relatório realizado no Reino Unido de *Warnock Report* (1978), em que o termo “deficiente” foi substituído pela expressão “Necessidades Educativas Especiais” que abrange todo o tipo de situações que se destacam da norma. Nele estão definidos os meios especiais de acesso ao currículo através de equipamentos específicos, alterações do ambiente físico e nas técnicas de ensino especial, o acesso a um currículo adaptado e a atenção particular ao aspecto sócio - afectivo na qual a educação se deve desenvolver. Contempla ainda a possibilidade do trabalho de grupo com crianças de categorizações distintas, o respeito pelo ritmo de aprendizagem e a atenção individualizada quando necessário. No entanto o conceito de Necessidades Educativas Especiais alterou-se pois segundo a opinião de

Latas (2001, p.41) *Critica-se a deterioração no uso do conceito de Necessidades Educativas Especiais, que acabou designando os alunos (aluno com N.E.E.) quando em princípio designava apoios e recursos, (não alunos).* A inclusão rejeita esse enfoque por ser em si mesmo segregador, (reduz os apoios e ajudas especiais a alunos identificados como alunos com N.E.E.) e propõe uma mudança no sentido que os recursos devem ser para todos.

A aplicação do Decreto-lei N.º 319/91 baseia-se no conceito de ensino integrado e não no conceito de ensino inclusivo. Não se trata ainda de promover a mudança da escola e das estratégias utilizadas na sala de aula. Trata-se, sim, de saber que crianças apresentam necessidades específicas, de procurar responder a essas necessidades e de fazer com que se integrassem o melhor possível no sistema educativo.

O Decreto-Lei nº3/2008 publicado em Janeiro de 2008 veio revogar o Decreto-lei nº319/91. Este novo documento define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas específicas dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da escola. Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologia de apoio. Não se trata somente de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

1.2. Vantagens da Inclusão

O conceito de uma escola inclusiva ou uma Escola para Todos, como refere Franco, (2009, p.99) *significa uma educação para cada um e a possibilidade de cada um fazer os seus próprios percursos de aprendizagem, diferindo quanto aos ritmos e aos processos.* O autor considera a inclusão como um percurso de vida sujeito a

permanentes desafios individuais onde o valor fundamental é o da aceitação da diversidade. Focalizando a importância na promoção de uma cultura inclusiva e na opção por práticas não discriminatórias. Igualmente pertinente é a capacidade que o contexto familiar tem de incluir emocionalmente o elemento que nasce ou adquiriu uma deficiência. Assume-se o percurso de vida da pessoa com deficiência como um percurso de inclusão, onde se deve criar de acordo com as necessidades exigidas de tal percurso os ambientes, contextos e relações verdadeiramente inclusivos.

Entretanto há também importantes razões humanas, económicas, sociais e políticas para se prosseguir uma política e uma abordagem de educação inclusiva, visto que é também um meio de alargar o desenvolvimento pessoal e promover relações entre pessoas, grupos e nações. A Declaração de Salamanca e Enquadramento para a Acção (1994) afirma que:

As escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz para combater a discriminação, criar comunidades receptivas, construir uma sociedade inclusiva e conseguir uma educação para todos. (Declaração de Salamanca, Art. 2) .

Promover a educação para todos os alunos nas escolas é oferecer apoio aos que encontrem maiores dificuldades e reduzir os custos sociais que estes indivíduos representam ao longo da vida. A implementação de sistemas mais inclusivos de educação é possível se as próprias escolas estiverem interessadas em se tornar mais inclusivas. Os desenvolvimentos de mecanismos facilitadores, tais como uma política nacional de inclusão, sistemas de apoio local e currículos e avaliação inclusiva, são importantes para que se crie o contexto certo para o desenvolvimento da inclusão. Esta traz importantes benefícios para todas as crianças e transforma as escolas em locais de aprendizagem mais ricos que encaram a diversidade como uma força positiva que deve ser reconhecida. A inclusão origina escolas que se afastam da aprendizagem rotineira e tradicional e dão maior ênfase à concretização e ao ensino baseado na experiência, na acção e na cooperação. Coloca o aluno no centro do ensino/aprendizagem baseando-se na apreciação das suas diferenças de compreensão, de sentimentos, de capacidades sociais e perceptivas. Daí resulta que todos os alunos têm as mesmas oportunidades de se tornarem motivados e interessados em aprender.

2. Conceito de Inclusão e Outros Conceitos Inerentes

2.1. Modelos de Inclusão

Inclusão continua a ser um conceito controverso na educação porque diz respeito a valores educativos e sociais. A inclusão não é apenas uma questão de “deficiência”, é uma questão de vida, que interpela a todos. A inclusão é para todos. A inclusão é sobre a partilha das nossas habilidades, sobre a plenitude da vida e como aprendemos a viver juntos com as nossas diferenças, por isso, tal como referem Vaughn e Schumm (1995) um dos temas mais vivamente tratados em educação tem sido a inclusão, uma vez que suscita fortes sentimentos em professores, pais de crianças com e sem dificuldades, investigadores e outros profissionais. Contudo existem muitos educadores e professores que se questionam sobre qual será a melhor forma de mudar a escola e criar salas de aulas verdadeiramente inclusivas. A extensa investigação sobre a eficácia da escola e do ensino oferece uma quantidade útil de ideias sobre os modelos que devemos implementar. Ainscow e Muncey (1989 como citado em Ainscow, 1998) referem características de escolas bem sucedidas onde se desenvolveram práticas inclusivas com crianças com necessidades educativas específicas:

1. Liderança convincente da direcção de escola empenhada em ir ao encontro das necessidades de todos os alunos.
2. Confiança partilhada por todo o corpo de profissionais da escola na sua capacidade de dar resposta às necessidades de todos os alunos.
3. Uma atitude positiva em relação à capacidade de sucesso por parte de todos os alunos.
4. Disposições organizacionais propensas a apoiar cada um dos membros da equipa de profissionais da escola.
5. Empenhamento em fornecer um espectro amplo e equilibrado de experiências curriculares a todos os alunos.
6. Procedimentos sistemáticos de orientação e avaliação do progresso educativo.

Uma escola inclusiva deve ser capaz de responder às necessidades de todos os seus membros, conforme a Declaração de Salamanca (1994) explícita: *O princípio fundamental da escola inclusiva é de que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades ou talentos, deficiência, origem sócio-económica ou cultural.* A individualidade deve existir, tal como refere Vigotsky (1987 como citado em Cury, 2007, p.25) *Não há homogeneidade no processo de aprender e no desenvolvimento das crianças.* A inclusão reforça a ideia de que as diferenças devem ser aceites e respeitadas. Incluir e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos é actualmente um factor importante na redefinição dos currículos escolares, desafiando a criatividade dos profissionais de educação na procura da excelência das práticas inclusivas. Para tal o conceito de inclusão remete-nos para três parâmetros importantes como a modalidade de atendimento, a educação apropriada e os serviços adequados tal como refere Correia (2005) à inserção do aluno com NEE na classe regular em que, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (de outros profissionais, da família) às suas características específicas e necessidades. Neste contexto este autor compreende o conceito de inclusão, Correia (2005, p.11) *como um conjunto de serviços de apoio especializados que pretendem maximizar o potencial do aluno.* O conceito de inclusão reporta-nos não só para o respeito sobre as diferenças e necessidades de cada aluno como também para os ambientes onde interagem. A escola inclusiva, onde deverá processar-se uma educação para todos, implica uma responsabilização do meio envolvente e vai envolver um maior número de intervenientes no processo educativo. A escola para todos focaliza a atenção não só para a problemática do aluno como também para o conjunto de recursos à disposição de qualquer criança ou jovem que em qualquer altura do seu percurso escolar tenha necessidades educativas específicas. Assim, a qualidade do ensino e da aprendizagem tem a ver com a individualização das respostas que são criadas e não exclusivamente com a criação de respostas para determinado grupo de indivíduos. Sampaio (2006, p.293) *Este conceito significa que os docentes têm de escolher métodos e estratégias múltiplas de aprendizagem mais adequados às necessidades de todos e de cada um, para conseguir que todos possam progredir de algum modo no currículo.*



O conceito de Escola Para Todos vem alargar o âmbito da acção da escola, mobilizando e interagindo com os recursos disponíveis ou que pretende disponibilizar, exigindo uma dinâmica em que todos os professores, técnicos da comunidade escolar local e família se envolvam, mobilizados e responsabilizados. De acordo com Ainscow (1996, p.38) *Uma escola baseada numa estrutura cooperativa irá certamente tirar partido das competências de todos os profissionais que nela trabalham, proporcionará fontes de estímulo, enriquecimento propício ao desenvolvimento profissional e encorajará atitudes positivas face à introdução de novos modos de trabalho.* Pois de acordo com Sampaio (2006)

é sempre preciso fazer um qualquer trabalho construtivo de resgate pelas falhas. E isso desafia a estrutura, as competências, a criatividade do adulto e toda a sua história pessoal. Nestes ofícios de ensinar ou de tratar temos de estar permanentemente a reelaborar a nossa própria história. (p.324)

Para Ainscow (1995) há um caminho a percorrer para chegar à escola inclusiva, as propostas deste autor implicam a um método diferente dos da integração escolar. A perspectiva centrada no aluno com NEE alarga-se a todos os alunos, o que supõe uma maior responsabilização por parte da escola e da comunidade, exigindo mudanças metodológicas e organizacionais muito importantes. Como podemos constatar na seguinte tabela:

Da integração escolar/educação especial	À inclusão escolar/Educação inclusiva
Das necessidades educativas especiais	À educação para todos
Das medidas complementares para responder aos alunos especiais	À resposta às necessidades educativas de todas as crianças e jovens
De um sistema educativo que se mantém inalterável nas suas linhas gerais	À reestruturação das escolas: -mudanças metodológicas e organizacionais; -sucesso nas aprendizagens para todas as crianças e jovens
Da perspectiva centrada na criança	À perspectiva centrada no currículo

Tabela 1 – “Da integração à inclusão”, Ainscow (1995 como citado em Sanches & Teodoro, 2006, Agosto, p.75)

Porter (1997) compara o modelo de integração escolar versus escola inclusiva, expresso no documento da OCDE *Implementing inclusive education*. Este autor refere aspectos pertinentes como as atitudes de cooperação na resolução de problemas e da importância da avaliação focalizada no ensino/aprendizagem. Como se pode verificar na seguinte tabela.

Da Integração escolar /Educação especial (abordagem tradicional).	À Inclusão escolar/Educação inclusiva (abordagem inclusiva).
Da focalização no adulto.	À focalização na classe.
Da avaliação dos alunos por especialistas.	À avaliação das condições de ensino /aprendizagem.
Dos resultados da avaliação traduzidos em diagnóstico/prescrição.	À resolução cooperativa dos problemas.
Dos programas para alunos.	Às estratégias para os professores.
Da colocação num programa apropriado.	À adaptação e apoio na classe regular.

Tabela 2 – “ Da abordagem tradicional à abordagem inclusiva” Porter (1997 como citado em Sanches & Teodoro, 2006, Agosto, p.76)

Para Correia (2001) o percurso do modelo de integração ao modelo inclusivo, passa de um grupo específico de alunos (alunos com NEE), para todos os alunos e para a sua aprendizagem, currículos, cultura de escola e de sala de aula, exigindo uma reestruturação.

Da Integração escolar / Educação especial	À inclusão escolar/ Educação inclusiva
Da integração física e social	-À integração cognitiva -Ao acesso académico, partilhado com pares -À cultura da escola e da sala de aula
Da homogeneidade (aluno médio)	-À diversidade como princípio e fim -Ao objectivo primeiro: desenvolvimento global dos alunos
Dos alunos com necessidades educativas especiais	A todos os alunos
Da entrada de alguém na corrente principal: ser uma parte do todo	Fazer parte do todo.

Tabela 3 - “Da educação especial à educação inclusiva”, Correia (2001 como citado em Sanches & Teodoro, 2006, Agosto, p.77)

Os modelos de escola inclusiva propõem um desafio à criatividade e profissionalismo de todos os agentes educativos exigindo mudanças de mentalidade, de práticas e políticas educativas. Para tal considera-se a proposta de Ainscow (1995) sustentada em seis condições geradoras de mudança nas escolas:

- liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola;
- envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- planificação realizada colaborativamente,
- estratégias de coordenação;
- focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- política de valorização profissional de toda a equipa educativa. (p.24)

2. 2. *Clima da Sala de Aula Inclusiva*

Vários estudos reforçam a existência de uma necessidade de reflexão e debate não só sobre a justificação e compreensão da inclusão, mas essencialmente sobre os esforços desenvolvidos no sentido de uma análise de práticas efectivas em sala de aula (Rose, 2002). Quando pensamos em clima de escola ou de sala de aula podemos lembrar de inúmeros factores que para ele contribuem. No entanto os que mais preponderância tem são os factores de ordem afectivo-relacional, com impacto nas interacções sociais e nos próprios processos de aprendizagem. Todo o sistema de educação, contribui para o processo de aprendizagem e se um aspecto não funciona ou está fragilizado, todo o processo pode ser afectado (Sakarneh, 2004). Autores como Allodi (2002) investigaram a interacção entre os aspectos psicossociais (clima) numa classe e as estratégias de ensino, atitudes e factores organizacionais, concluindo pela enorme importância do clima de sala de aula na aprendizagem dos alunos, na medida em que eram atingidos muito melhores resultados académicos em salas com um clima onde os alunos se sentiam satisfeitos. Este autor enfatizou ainda o clima de sala de aula como um forte mediador de valores, crenças e normas, demonstrando que um clima democrático promove valores democráticos e desenvolve relações de cooperação e responsabilidade

não só na escola mas também na comunidade envolvente. O comportamento dos professores tem também um importante papel na medida em que modela o relacionamento no grupo.

O *achievement* ou o desempenho do aluno é influenciado por três tipos de factores: os relacionados com o professor, com o aluno e com a própria escola. Os últimos correlacionados com a liderança efectiva e um clima de sala de aula seguro e ordenado (Ayres, Sawyer & Dinham, 2004).

A inclusão é mais do que multiculturalismo, é mais do que a integração da criança com NEE em classes regulares. A Inclusão pressupõe a profunda aceitação de todos os indivíduos na sua diferenciação racial, étnica, na sua diversidade de potencialidades e dificuldades.

O clima de sala de aula pode ser descrito como um sistema que compreende quatro conjuntos de variáveis: o envolvimento físico, os objectivos organizacionais, características dos professores e dos alunos (Schmidt & Cagran, 2006). O clima de sala de aula é o mediador entre estas variáveis sendo modulado através das interacções entre os alunos e entre o professor e os alunos. Tão importante quanto o número destas interacções é a sua qualidade, que por sua vez é influenciada pela satisfação do aluno, a sua auto-imagem e o seu próprio processo de aprendizagem. Alguns autores (Schmidt & Cagran, 2006) consideram mesmo que o clima de sala de aula é determinado pelo relacionamento interpessoal, pelo desenvolvimento pessoal de cada indivíduo e pelas suas características sistémicas.

Estudos de Okolo (2007) referem que em salas de aulas inclusivas e com estratégias específicas de início e controle do discurso por parte do professor, se verificam os mesmos níveis de participação entre professores e estudantes com ou sem necessidades específicas (quer professor aluno, quer aluno-aluno). Sabendo que a participação voluntária na sala de aula está muito relacionada com o clima da mesma, questionamo-nos quais os factores que para tal contribuem?

Segundo Dror (2006) o clima de escola inclui 6 factores: *supportive leadership*; *teachers' autonomy*; *prestige of the teaching profession*; *renovations*; *teachers'*

collaboration; and workload. As suas investigações sugerem que os professores que percebem a sua escola como tendo um *supportive leadership* encorajam as renovações/actualizações e a colaboração entre parceiros – sem contudo promoverem a autonomia dos professores – conduzindo a um maior número de atitudes positivas face à inclusão

Estas mesmas atitudes positivas e crenças dos professores e alunos face à inclusão são dos factores determinantes na criação do clima de sala de aula (Monsen & Frederickson, 2004). Nas salas em que os professores têm atitudes positivas, a inclusão de crianças com NEE é valorizada, os alunos expressam um maior grau de satisfação e existe um menor nível de desagrado.

Muitas das crianças com NEE sentem significativas dificuldades sociais, tais como estabelecimento de amizades e sentimentos de isolamento ou solidão. Porque o relacionamento entre pares na infância tem um papel fundamental e estruturante no posterior ajustamento social ao longo da vida, cabe aos professores numa escola inclusiva, o desenvolvimento de esforços colaborativos no sentido da criação de ambientes que suportem e conduzam à promoção da aceitação e da competência social.

No desenvolvimento e manutenção de um clima de sala de aula na qual a diversidade é valorizada Kasmier (2006) sugere, para além da auto-reflexão sobre o próprio valor da diversidade para o professor, o uso de linguagem inclusiva, a escuta de conversas/discussões fora do âmbito da sala/escola para aquisição de nova terminologia e o desenvolvimento de um repertório de casos e exemplos que ilustrem um leque diverso de experiências, perspectivas e escolaridades.

Farrell e Ainscow (2002) referem um estudo feito numa escola de Portugal com professores, estudantes e pais, cujos resultados apontam para a necessidade de estabelecimento de três áreas inter-relacionadas no desenvolvimento de escolas de escolas mais inclusivas, sugerindo a seguinte ordem de prioridades: 1- durante as aulas, encorajamento do trabalho cooperativo entre estudantes; 2- Apoio de um estudante ao outro; 3- Desenvolvimento de estratégias de apoio aos professores na resposta à diversidade dos alunos.

3. Estratégias e Práticas Promotoras de Resolução de Problemas

3.1. *Ambientes de Interações Positivas*

No mundo de mudanças rápidas que se assiste actualmente, muitos são os alunos privados de contextos familiares estáveis e protectores. Uma escola inclusiva deve ser sensível a estas situações, transformando-se numa comunidade educativa provedora de apoio e protecção. Campbell, L. *et al.* (2000) Os ambientes interpessoais e complexos nas escolas inclusivas identificam algumas qualidades de eficiência positiva tais como :

- (1) A ambiente de sala deve ser afectivo e receptivo para promover um grupo de apoio aos alunos.
- (2) O estabelecimento de regras de sala que definam códigos de ética baseados em valores humanos.
- (3) Ênfase na aprendizagem cooperativa que requerer a participação e a contribuição de todos os alunos.
- (4) A aprendizagem/ensino deve ser significativa, aprender a partir de contextos reais e de experiências de vida.
- (5) As funções de liderança são igualmente distribuídas e compartilhadas de modo a que cada aluno se sinta elemento valorizado dentro do grupo.
- (6) As actividades de aprendizagem devem ser agradáveis utilizando-se diversos métodos de ensino e abordagens de avaliação inclusiva.
- (7) Possibilitar aos alunos oportunidades de desenvolver habilidades pessoais e sociais.

A identificação das causas dos problemas e a sua possível resolução assumem um papel importante no processo de ensino, motivam professores e alunos a envolverem-se em actividades que contribuam de forma positiva, implementando as suas próprias resoluções de conflitos de acordo com Ainscow (1998, p.36) *Neste sentido os problemas que ocorrem nas escolas podem ser vistos como oportunidades de aprendizagem.*

3.2. *Valorização Profissional do Professor da Educação Especial*

A atitude do docente de educação especial deve ser empática e orientada para o bem – estar das crianças e jovens com NEE. *Viver com a deficiência é, antes de mais, viver como todos os outros seres vivos, o que se vive é de outra forma, mas nunca uma forma menor de estar na vida* (Almeida 1999, p. 291), a eficácia de toda a intervenção com as crianças e jovens com NEE é influenciada pela dedicação, entrega e preparação profissional para desenvolver trabalhos com base numa abordagem sistémica, sendo sensível à adopção de práticas inovadoras, salientando que a prática educativa do docente do ensino especial passará não apenas por deixar as crianças explorar mas sobretudo por ajudar as crianças a explorar.

Nem aprender nem ensinar devem ser actividades solitárias, no sentido de serem motivadas e apoiadas inteiramente a partir do mundo interior de cada indivíduo, neste sentido Fontes (1995) refere que:

No desenvolvimento da criança, pelo contrário, a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem a tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem dos materiais escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. (p.89)

Outro aspecto importante é a valorização profissional do docente de educação especial tal como refere Ainscow (1996, p.35) *incluir uma serie de processos e actividades pelos quais os professores podem ser ajudados e ajudar-se uns aos outros a aperfeiçoar a sua prática*. Fullan (1990 como citado em Ainscow, 1996) ao ter examinado o papel da formação profissional no que refere à inovação e ao desenvolvimento institucional. Sugere que a formação dos profissionais pode ser vista de uma das três maneiras

seguintes: como uma estratégia para a implementação de inovações, como uma inovação enquanto tal ou como valorização profissional. Para Ainscow (1996, p.35) *é através desta terceira perspectiva que podem ser alcançadas as culturas verdadeiramente colaborativas do tipo das que podem ajudar os professores a dar respostas positivas à diversidade dos alunos.*

Assumimos a valorização profissional do educador ou professor como um aspecto importante no seu desenvolvimento do potencial, facilitador na aplicação dos seus conhecimentos e experiências no seu trabalho prático. Tais implicações incluem reconhecer e estimular as diversas competências do aluno, como ensinar de forma a incluir todos os alunos, como desenvolver o currículo baseado na TIM e como avaliar a aprendizagem dos alunos.

4. Projectos Inclusivos de Inovação Educativa

Não há inovação sem um pouco de desordem Alter (1990, 2000, como citado em Perrenoud, 2004, p.23). Os princípios da educação inclusiva, questionam alguns dos fundamentos e das práticas mais arraigadas da escola tradicional: questiona o carácter selectivo da escola, a homogeneidade dos seus métodos de ensino e ainda o facto de não ser sensível aos que os alunos são e querem tal como não ter em conta os dados das avaliações dos alunos, para uma melhor monitorização de uma educação de sucesso.

Perante uma tão grande distância entre o que a escola tem sido e o que se pretende que seja é imperativo a concretização de projectos inovadores, criativos como base na análise, aprofundamento e práticas de avaliação em contextos inclusivos. De acordo com Candeias (2009):

É necessário que os professores adoptem uma avaliação centrada na aprendizagem, baseada na informação diagnóstica sobre o aluno, para planear o processo de ensino - aprendizagem e determinar o que fazer com cada um. Este procedimento deve ser associado à avaliação da eficácia das estratégias de ensino

como auto-ajuda para o professor ajustar as medidas educativas mais adequadas, do aluno, assim como para avaliar os progressos. (p.29)

É igualmente importante que os projectos inclusivos abordem as aprendizagens enquanto processo, não baseados em conteúdos e que tenham como objectivo principal, para todos os alunos: desenvolver o aprender e a aquisição competências e não só a adquirir o conhecimento de conteúdos.

Nesta perspectiva a implementação de projectos inclusivos são cruciais para fornecer as necessárias condições para a inovação que conduz à avaliação inclusiva. Esta avaliação interdisciplinar integra o conhecimento e as perspectivas das diferentes áreas disciplinares especializadas de modo a considerar as questões holisticamente. A mudança de paradigma operada no sentido da implementação de práticas mais inclusivas de avaliação, tem em conta segundo a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais que a avaliação inclusiva implica trabalho colaborativo, avaliação multidimensional e uma abordagem ecológica da educação baseada na interface família-escola-comunidade.

A implementação de projectos inclusivos nas escolas evita formas de segregação e promove uma escola para todos, valoriza o entendimento do processo da avaliação enquanto apoio ao processo de ensino e de aprendizagem e não como meio de identificação de necessidades de encaminhamento e de colocação de recursos.

A prática reflexiva constitui um factor crucial para a inovação educativa. Esta prática é sustentada por uma metodologia de resolução de problemas que vai permitir o desenvolvimento de práticas centradas nas evidências. Consideramos que seja uma boa ajuda tanto para os professores como para os alunos. Ao reflectirem sobre as práticas educativas traduzem o processo de avaliação para a aprendizagem de diferentes formas. A definição de objectivos, a reflexão sobre os mesmos e o *feedback* sobre o desempenho são centrais tanto para a prática reflexiva por parte dos professores como para a avaliação inclusiva das aprendizagens pelos alunos.

Percepciona-se ainda a importância dos contributos dos “conselheiros” da comunidade, exterior à equipa de professores na implementação de projectos inclusivos de inovação educativa, como uma ajuda para a exploração de aspectos de trabalho e como uma alavanca para a mudança da prática docente e das atitudes face à inclusão.

II – INTELIGÊNCIA CONCEPTUALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

1. Abordagem Sócio Histórica da Inteligência

Este estudo de investigação enquadra-se nas teorias de desenvolvimento do potencial de Gardner (2000) e Sternberg (1985) no entanto qualquer trabalho que se situe na área de estudos para a renovação da escola actual não pode deixar de invocar as ideias e a obra do que é, hoje, reconhecido como um marco teórico muito importante na comunidade educativa: Vygotski (1979). Nomeadamente, as suas ideias têm de estar subjacentes sempre que se pretenda orientar a actividade educativa para a zona próxima daquela em que a criança vive a experiência do seu encontro com a cultura, apoiada por um adulto. Dada a dificuldade que os jovens com NEE têm na obtenção de respostas adequadas aos seus interesses e necessidades é importante a criação de práticas inclusivas que passem não só por “deixar explorar e brincar” mas sobretudo por “ajuda-las a explorar e a brincar” e até “ensina-las a explorar e a brincar” o que reporta para o conceito central da teoria de Vygotsky, a zona de desenvolvimento próximo. Definida como a distância entre o desenvolvimento actual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com ajuda. Este pressuposto considera que todas as crianças podem fazer mais com a colaboração de um adulto do que conseguiriam fazer por si sós. Nesta sentido Fontes (1995) refere:

A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver o problema com o auxílio de outra indicam a zona do seu desenvolvimento proximal [...] qualquer pessoa pode imitar quase tudo se ensinarmos a ela como fazê-lo. Para imitar, é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo. Com o auxílio de uma outra pessoa, toda a criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento. (p.89)

Para o educador o conceito zona de desenvolvimento próximo revela-se uma boa ajuda para a planificação das estratégias educativas, mostrando a importância de um envolvimento activo e sensível na construção de práticas inclusivas que contribuam para um desenvolvimento efectivo do potencial. Neste sentido a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), de acordo com Candeias (2009)

Põe a tónica no que o indivíduo, neste caso o aluno, pode vir a aprender e a desenvolver, ou seja, não é que ele é no momento em que é avaliado, mas o que pode vir a ser, não é o que já está desenvolvido, mas o que está em desenvolvimento. (p.28)

2. A Inteligência como Experiência em Desenvolvimento

A inteligência como experiência de desenvolvimento constitui-se por aptidões: metacognitivas, do pensamento, do conhecimento, da motivação e experiência. Ao se referir as aptidões metacognitivas remete-se à compreensão e ao controle que cada indivíduo tem da sua própria cognição. A aprendizagem conduz ao conhecimento, e o conhecimento por sua vez facilita novas aprendizagens. A motivação é o elemento indispensável e necessário para o sucesso escolar, a qual conduz as aptidões metacognitivas, que activam as aptidões para a aprendizagem e o pensamento, estas proporcionam um retorno às aptidões metacognitivas, possibilitando assim melhorar o nível de experiência. Todos os processos estão influenciados pelo contexto em que operam e ao mesmo tempo, podem actuar nesse mesmo contexto, como se pode observar no seguinte esquema da figura 2.

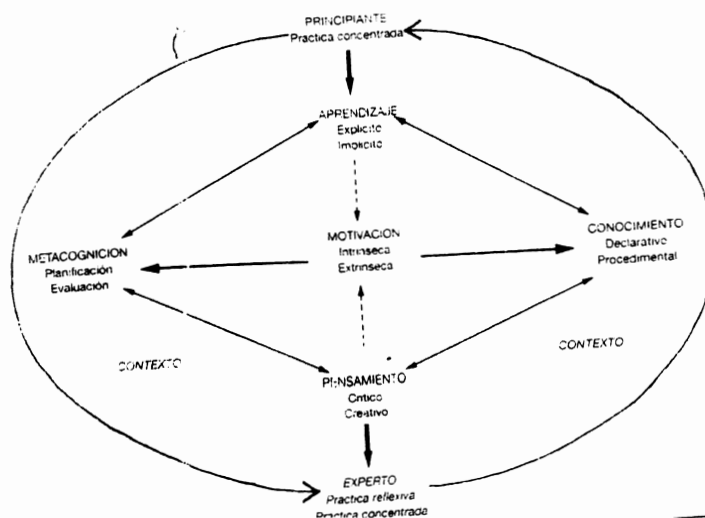


Figura 2 – Modelo de “Experiência em Desenvolvimento” (in Sternberg & Grigorenko, 2003, p.20)

3. As Múltiplas Teorias da Inteligência

A concepção de inteligência tem sido uma temática amplamente estudada e discutida no campo educacional, principalmente a partir das duas últimas décadas do século XX. Até a poucos anos atrás que a discussão da concepção de inteligência foi direcionada, predominantemente, pelos estudos psicometricos. Tais estudos atribuíram importância sobretudo, as medidas de quociente intelectual (QI): apresenta-se ao indivíduo um conjunto de problemas, geralmente de carácter lógico - matemático ou linguístico, e mede-se comparativamente o seu desempenho. Este ramo da psicologia ocupa-se do estudo das diferenças individuais, medidas através de testes que quantificam as aptidões. Em 1904 o psicólogo Alfred Binet (1857-1911), em colaboração com o psicólogo Theodore Simon, desenvolveu um teste de inteligência utilizando medidas mais complexas de capacidades mentais superiores. Esta abordagem marcou o inicio da aplicação dos testes de inteligência. Binet desenvolveu uma escala para auxiliar a comunidade escolar parisiense a decidir quais as crianças capazes de se desenvolver com o programa escolar normal. No entanto tal como refere Sternberg (2005, p.64) *O trabalho de Binet nasceu de um desejo de ajudar e proteger as crianças e não de as penalizar*. A inovação deste psicólogo foi partir da premissa de que a inteligência seria uma característica complexa na sua constituição e não o conjunto de várias aptidões. Procurando avaliar através de meios que implicam a execução de tarefas que requerem raciocínio e discernimento mental e não acuidade sensorial. A psicometria sustenta uma concepção da inteligência como uma ou mais aptidões hereditárias, passíveis de mensuração, esta abordagem unifica a inteligência. Sternberg (2005) defende que Binet tinha uma boa teoria da inteligência e que esta fazia muito sentido no contexto em que fora proposta: para predizerem o sucesso académico. No entanto os testes têm sido aplicados além do domínio académico e têm limitações que tornam os seus resultados questionáveis.

Piaget opôs-se a visão psicométrica da inteligência. Para este autor, a inteligência era concebida como um processo adaptativo. Compreendia a adaptação como equilíbrio progressivo entre a **assimilação** e a **acomodação**. Assimilação é definida por Piaget

(1973, p.13) como a *integração a estruturas prévias*, ou seja, uma acção sobre a realidade externa de forma a incorporar os objectos aos esquemas do sujeito. Relativamente ao conceito de acomodação consiste na modificação dos esquemas para ajusta-los aos novos dados obtidos na experiência. Segundo Piaget (1975, p.18) *a adaptação só se considera realizada quando atinge um sistema estável, isto é, quando existe equilíbrio entre a acomodação e a assimilação*. A teoria de Piaget concebeu uma inteligência processual, funcional, operativa, valorizando-a como uma acção adaptativa perante uma situação/problema, e não pela apresentação de resultados ou respostas quantificáveis. Perante o comportamento semelhante realizados por grupos de crianças ao serem confrontadas com a mesma prova as investigações deste psicólogo conduziu-o a concluir que determinada manifestação do desenvolvimento cognitivo da criança correspondia a determinada etapa. Piaget compreendia a acção intelectual como prolongamento da acção motora. Para este psicólogo a concepção de inteligência contrariava a visão psicométrica, ao valorizar sobretudo as acções.

A teoria de inteligência de Piaget foi fortemente disseminada, tornando-se como a compreensão do conceito de inteligência predominante. Desta forma tem sido considerada como paradigma ou modelo para formar indivíduos mais inteligentes. Exemplo disso tem sido o enfoque interpretativo da teoria da inteligência de Piaget na educação escolar.

No final do século XX, surge uma nova concepção de inteligência, o modelo da teoria das inteligências múltiplas (TIM), que defende a inteligência não como atributo geral, mas como aptidões específicas que se manifestam em habilidades no desempenho de tarefas. Esta teoria na sua análise contrapõe-se e beneficia, ao mesmo tempo, das teorias anteriores (psicométrica e piagetiana).

4. Novas Perspectivas da Inteligência

A ideia de que há várias inteligências não é nova tal de acordo como Gardner (2002) espera demonstrar é que “inteligências múltiplas” é uma ideia cujo tempo chegou. Este autor apoiou alguns investigadores envolvidos em projectos como o projecto venezuelano sobre a Inteligência Humana, o informe do Banco Mundial sobre Desenvolvimento Humano e o ensaio do clube de Roma sobre Aprendizagem Antecipatória, estas investigação revelaram poucos resultados e neste sentido Gardner (2002), desenvolveu uma estrutura que, baseada na TIM pode ser aplicada a qualquer situação educacional. Assumindo que o mapa cerebral sugere áreas distintas de funcionamento inteligente, concluiu que existem tipos de inteligências independentes. Tal como refere Candeias (2007, p.55) *um indivíduo pode apresentar habilidade elevada em termos lógico-matemáticos e apresentar dificuldades ao nível do relacionamento interpessoal*. Considerando que as habilidades se conjugam de forma interactiva na resolução dos problemas. Relativamente à TIM Sternberg (2005) refere tratar-se de uma teoria útil porque expande os conceitos de inteligência, e amplia a maneira de identificar talentos.

O modelo de potencial proposto por Sternberg tem enfoque na Teoria Triáquica da Inteligência que segundo Rebocho (2007)

Analisa os vários meios de processamento de informação que os indivíduos utilizam para resolver problemas e também investiga como a experiência influencia tais meios. Que deriva uma concepção plural sabedoria emanada da teoria do equilíbrio de interesses; existentes e a selecção de novos ambientes; inteligência como a capacidade de maximizar pontos fortes e compensar as debilidades; criatividade como decisão de superar obstáculos e assumir riscos. (p.52)

Considerando a combinação equilibrada de competências de pensamento analítico, criativo e prático como muito importante para o desenvolvimento do potencial dos alunos com NEE, deverá ser estimulada através de implementação de práticas inclusivas nas escolas que fomentem a inteligência criativa e prática, e não apenas as suas

competências analíticas. Tal como refere Sternberg. (2005, p.283) *É minha convicção que a inteligência de sucesso deve ser ensinada, porque se trata do tipo de inteligência que será mais valioso e compensador no mundo real posterior à escola - quer na nossa vida profissional quer pessoal.*

A concepção de inteligência para Howard Gardner (1993) é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais e comunitários. Ele destaca a importância que tem por um lado os factores biológicos da inteligência e por outro, os aspectos culturais da mesma. Sugere que para diferentes formas de operações da inteligência, diferentes processos para diferentes conteúdos, e refere 6 formas de expressão – verbal, numérica, musical; espacial; social e emocional. Identifica uma série de inteligências que se manifestam de forma independente e que define como habilidades necessárias para resolver problemas. Apresenta as inteligências como habilidades e não como atitudes, o que significa que estas poderão vir a mudar ou a melhorar ao longo do tempo. De acordo com Andrade (2007, p.512) *esta visão conduz a um entendimento da multipotencialidade cognitiva e ao reconhecimento de 2 ordens de inteligências:*

- *Inteligência de 1ª ordem ou inata = potencial*

- *Inteligência de 2ª ordem, fruto da interacção = desempenho*

Este conceito de desenvolvimento do potencial oferece um contexto positivo o qual ajuda a uma maior compreensão e aceitação das diferenças pessoais.

4.1. Teoria das Inteligências Múltiplas: As oito inteligências

De acordo com Gardner (2000, p.20) *acreditamos que a competência cognitiva humana descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de “inteligências”.* Gardner identificou e descreveu originalmente sete tipos

de inteligências: musical; corporal-cinestésica, lógico-matemática; linguística; espacial; interpessoal; intrapessoal, e obteve grande impacto na educação no início da década de 1990. Segundo Gardner o indivíduo dispõe de graus variados de cada inteligência e maneiras diferentes de se organizarem de forma a utilizar capacidades intelectuais para resolução de problemas e criação de produtos. De acordo com Candeias (2007)

cada inteligência é constituída por um conjunto de aptidões específicas e únicas, com uma localização cerebral específica, que permitam processar a informação relativa a conteúdos codificados num sistema simbólico específico. Embora estas inteligências sejam independentes umas das outras raramente funcionam de maneira isolada. (p.55)

- **Inteligência musical** – manifesta competência para apreciar, compor ou reproduzir uma discriminação de sons. Nos jovens com NEE, os objectivos têm a ver com a capacidade de manterem uma entoação e um tempo contínuo, nas melodias das diferentes histórias.

- **Inteligência corporal - cinestésica** - É a habilidade para usar a coordenação no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objectos com destreza. é a inteligência que se revela como uma especial habilidade para utilizar o próprios corpo de diversas maneiras. Nos jovens com NEE pretende-se valorizar a capacidade em se moverem em sintonia com diferentes ritmos, bem como através da utilização de gestos e posturas que transmitam ideias das histórias através do movimento.

- **Inteligência lógica** – matemática - determina a habilidade para raciocínio dedutivo, em sistemas matemáticos, em noções de quantidade, além da capacidade para solucionar problemas envolvendo números e outros elementos matemáticos. É a competência mais directamente associada ao pensamento científico. Pretende-se valorizar a habilidade de contar histórias com sequência lógica.

- **Inteligência linguística** - manifesta-se na habilidade para lidar criativamente com as palavras nos diferentes níveis da linguagem (semântica, sintaxe). É a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias. Nos jovens com NEE procura-se desenvolver a capacidade para contar histórias ou para relatar experiências vividas.

- **Inteligência espacial** - prende-se com a capacidade de perceber com precisão o mundo e de realizar transformações sobre essas percepções. Em relação aos jovens com NEE, pretende-se valorizar a capacidade destes para representarem o mundo visual a duas ou a três dimensões. Pretende-se também aqui que os jovens melhorem as suas qualidades de desenho, tanto na representação de linhas e formas, como no planeamento e na construção de tapetes contadores de histórias.

- **Inteligência Interpessoal:** A capacidade de perceber e fazer distinções no humor, nas intenções ou nos sentimentos das outras pessoas, o que pode incluir sensibilidade a expressões faciais, à voz, a gestos. Nos jovens com NEE, pretende-se avaliar as suas capacidades de observar, reflectir e analisar acontecimentos e experiências de carácter social (comportamento entre os elementos do grupo).

- **Inteligência Intrapessoal:** Autoconhecimento e capacidade de agir de acordo com esse conhecimento. Esta inteligência prende-se com a construção de uma imagem precisa de si mesma.

No processo de revisão da teoria das inteligências múltiplas Gardner (2000) acrescentou inteligência naturalista à lista das inteligências originais, a qual se refere á habilidade de reconhecer e classificar plantas, animais, minerais e ter uma maior compreensão do meio ambiente. Como se pode observar na seguinte tabela actualmente a teoria das IM enquadra-se um contexto mais amplo, num total de 9 inteligências:

Intervenção e Avaliação Inclusivas: Estudo de Caracterização do Desenvolvimento do Potencial em Jovens com Necessidades Educativas Específicas

Inteligências Convencionais	Inteligência linguística	Capacidade para aprender e usar a linguagem sensibilidade á linguagem falada e escrita, capacidade para aprender línguas.
	Inteligência lógico- matemática	Capacidade de analisar problemas lógicos, desenvolver operações matemáticas e raciocínio científico.
Inteligências Expressivas	Inteligência musical	Aptidão de composição, execução e apreciação de padrões musicais (talento).
	Inteligência corporal –cinestésica	Aptidão para usar o corpo ou partes do corpo para determinados fins como resolver problemas ou produzir algo.
	Inteligência espacial	Aptidão para reconhecer e manipular padrões espaciais de maior e menor escala.
Inteligências Pessoais	Inteligência interpessoal	Aptidão para compreender as intenções, motivações e desejos dos outros.
	Inteligência Intrapessoal	Capacidade para a auto compreensão conducente à auto – regulação.
Novas Inteligências	Inteligência Naturalista	Capacidade e interesse específico para distinguir e categorizar o mundo natural (flora e fauna), no seu ambiente e capacidade para interagir com o mundo natural.
	Inteligência Existencial	Capacidade para se situar na relação com o cosmo e com as grandes questões existenciais da morte, o significado do mundo natural e psicológico e por fim a capacidade para experimentar sentimentos ou estados de consciência de grande intensidade – por ex.: o amor e o transe criativo, respectivamente.

Tabela 4- “As Inteligências Múltiplas “ Andrade (2007,p. 513)

Gardner (1987a, 1987b, Gardner e hatch, 1980 como citado por Krechevsky, 2001, p.10), *as inteligências podem ser vistas como tendências ou potenciais psicobiológicos que podem realizar-se ou não em actividades adultas significativas, dependendo de uma variedade de factores culturais e ambientais.* Sendo a inteligência um potencial biopsicológico, o facto de um indivíduo ser ou não considerado inteligente e em que aspectos, é um produto em primeiro lugar de factores genéticos e das suas características psicológicas, no entanto é de extrema importância o contexto onde o indivíduo se desenvolve. Tal como refere Gardner (2005, p.41) *Em vez de afirmar que a inteligência é a mesma em qualquer momento e lugar, reconheço que os seres humanos*

valorizam diferentes habilidades e capacidades em diferentes momentos e em variadas circunstâncias. Para se ser considerado inteligente, a resolução de problemas ou a criação de produtos precisam ser valorizados pela cultura ou comunidade onde o indivíduo se desenvolve.

4.2. *Inteligência de Sucesso: pensamento analítico, criativo e prático.*

Segundo Sternberg (2005, p.19) *para compreender habilidades devemos pensar não só em termos de Quociente Intelectual, mas também de Inteligência de Sucesso.* Desenvolve uma ideia fundamental acerca da inteligência: a inteligência não se quantifica, mas considera-a como algo que pode ser usada em benefício do próprio, de outrem ou do que nos rodeia. Esta é a habilidade intencional para adaptar-se a diferentes ambientes, configurá-los e seleccioná-los. Defende que as pessoas inteligentes conhecem as suas próprias forças e compensam as suas fraquezas, de acordo com o autor os indivíduos com inteligência de sucesso *estão cientes das suas forças e conhecem as suas fraquezas; capitalizam as suas forças e compensam ou corrigem as suas fraquezas* (2005, p.19). A teoria da Inteligência de Sucesso (Sternberg, 1985, 1997a, 1998b e 1989, como citado em Sternberg & Griogorenko, 2003) refere três aspectos constituintes da inteligência: o analítico, o criativo e o prático. Também Sternberg (2005) sustenta que:

a inteligência criativa, é a aptidão para ir além do que é evidente, a fim de gerar ideias originais e interessantes.[...] a inteligência analítica , a aptidão para analisar e avaliar ideias , para resolver problemas e tomar decisões. [...] a inteligência prática , é a aptidão para converter a teoria em prática e as ideias abstractas em realizações práticas (p.201)

No entanto estas competências têm de estar em equilíbrio para gerar uma inteligência de sucesso. Sternberg (2005) Na inteligência de Sucesso o equilíbrio é um assunto pelo

menos tão importante quanto a quantidade, ambos de conjugam para o desenvolvimento das competências necessárias e para saber quando utilizá-las.

5. Aprendizagem Contributos para uma Intervenção Educativa Inclusiva

O potencial de aprendizagem está ligado à capacidade que o ser humano tem de adaptação e interacção com o meio, ampliando as suas possibilidades através de uma aprendizagem mediada (Feuerstein, 1991). Para Candeias (2009, p.28) *esta noção de Potencial de Aprendizagem (PA) torna-se uma alternativa ao conceito tradicional de inteligência e desempenho*. A autora refere a importância deste conceito na avaliação das aprendizagens assumindo que *PA é concebida como a capacidade de aprendizagem revelada pelo aluno quando este pode ter uma experiência de aprendizagem em condições propícias à manifestação das suas reais potencialidades* (Candeias, 2009, p.28).

Na educação inclusiva considera-se muito importante a formação profissional e pessoal do professor, este assume a característica de mediador, pesquisador tornando-se um colaborador no processo de aprendizagem. A experiência da aprendizagem mediada compreende a interacção na qual o professor se situa entre o aluno e os estímulos de forma a seleccioná-los, ampliá-los ou interpretá-los utilizando estratégias interactivas para produzir aprendizagens significativas. A experiência da aprendizagem mediada destaca a relação professor/aluno valorizada pelo vínculo afectivo impulsionador de motivação e sucesso na aquisição de competências. De acordo com Candeias (2009, p.33) *esta abordagem pode incutir mudanças profundas no aluno que se podem verificar desde o início da intervenção, na medida em que lhe proporciona de modo sistemático e contínuo informação detalhada sobre o desenvolvimento das suas competências*. Neste sentido a mediação focaliza os processos e as estratégias de que o aluno dispõe para resolução de problema um contexto de aprendizagem.

5.1. A Teoria das IM e a Educação Especial: uma proposta inclusiva para as necessidades educativas específicas.

Relativamente aos alunos com NEE Armstrong (2001, p.136) afirma que *a teoria da IM oferece um paradigma de crescimento para ajudar os alunos [...] Ela reconhece dificuldades e incapacidades, mas o faz no contexto de alunos com necessidades especiais como indivíduos basicamente sadios*. Ferrando e Sánchez (2007) reforçam esta posição quando concluem que:

La filosofía de las IM es muy prometedora para alumnos con necesidades educativas especiales y provenientes de ambientes desfavorables, estos alumnos pueden ser brillantes, capaces y tener muchas ventajas cognitivas que los programas educativos más tradicionales pasan por alto. Si se ofrece a estos niños oportunidad de trabajar en las áreas en las que destacan, pueden adquirir nuevas dastrezas y mostrarse más competentes, tanto ante sí mismos como ante los demás.
(p.135)

Estes alunos em diferentes faixas etárias tem necessidades diferentes, respondem a diferentes formas de informação cultural e assimilam conteúdos com diferentes estruturas emocionais e cognitivas. Daí a importância da planificação adequada de forma a responder a essas diferenças, e a garantir a cada um, uma educação que maximizasse o seu potencial humano.

É necessária a construção de práticas inclusivas que direcionem a aprendizagem para a compreensão ampla de ideias e valores indispensáveis, utilizando uma metodologia com base na interdisciplinaridade e colaboração de todos os agentes educativos. Qual terá sido o papel da escola no desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens com NEE que se permitem usar, abusar e brincar com imagens, palavras, exprimir sentimentos e formas muito próprias de viver a vida? Qual poderá ser o nosso papel como docentes, de abrir as portas da imaginação e ao desenvolvimento como requisito de acesso à leveza e a uma maneira bem-disposta, de viver a vida?

Conhecendo a teoria das inteligências múltiplas pode-se referir que na escola, o prazer e o desejo de todos não deve submeter-se aos imperativos da razão, importa desenvolver o pensamento lógico e a cognição em paralelo e sempre com as demais habilidades humanas. De acordo com Candeias (2003)

Estamos num período de (re) construção de modelos psicológicos e metodológicos em que se (re) descobrem e se consolidam argumentos para uma conceptualização multifacetada da (s) inteligência (s), nas suas dimensões cognitivas, sócio - emocional e cultural. Este é, claramente, um horizonte de encontro entre o simples e o complexo, entre o cognitivo – o emocional – e o social, e entre o indivíduo e a cultura. (p.62)

Assumimos que tais encontros estão marcados por limitações e por barreiras, mas estão também focalizados, claramente, numa meta mais ampla de compreensão do potencial humano. Tal como refere Sternberg (2005, p.283) *Compreender e aumentar a nossa inteligência deverá ter como objectivo último a plena realização nas nossas vidas do potencial intelectual de que todos dispomos.*

5.2. As Implicações da Teoria das Inteligências Múltiplas no Currículo.

As implicações da teoria das inteligências múltiplas (TIM) de Gardner na educação especial vão muito além do desenvolvimento de novas estratégias e de intervenções de reforço positivo. Centra-se no paradigma do potencial, desvalorizando o paradigma do défice. Tal como refere Armstrong (2001, p.137) *Ao considerar os alunos com necessidades especiais como indivíduos integrais, a teoria das IM oferece um contexto para imaginarmos canais positivos pelos quais eles podem aprender a lidar com as suas incapacidades.* Esta teoria oferece um contexto ideal para compreendermos as habilidades dos alunos. Focaliza o conhecimento do mundo através de múltiplas inteligências, ou seja todos estamos aptos a adquirir competências através da linguagem, do raciocínio lógico-matemático, da representação espacial, do pensamento musical, do

uso do corpo ou de partes dele para resolver problemas ou para criar produtos, de uma compreensão de outros e de uma compreensão de nós próprios, bem como de uma compreensão da natureza ou da nossa própria existência. Relativamente a implicação da TIM no currículo Campbell, L., *et al.* (2000, p.294) identificam cinco questões pertinentes que deverão ser consideradas : (1) *como vemos os alunos*, (2) *como ensinamos*, (3) *como organizamos o currículo*, (4) *como avaliamos*, (5) *como nos desenvolvemos como educadores quando trabalhamos com as IM*

Tradicionalmente a instrução formal da maioria das escolas na maioria das culturas enfatizou exclusivamente uma certa combinação das inteligências linguística e lógico-matemática, com eventuais prejuízos para aqueles alunos com capacidades em outras inteligências (Gardner, 1994 e 1995) Este autor propõe que os currículos favoreçam o conhecimento de diversas disciplinas básicas; que estimulem seus alunos a utilizar esse conhecimento para resolver problemas e realizar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem; e que favoreçam o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um.

Segundo Rebocho(2007) A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (2002) apresenta alternativas para algumas práticas na educação especial , propondo uma base para:

(a) a criação de avaliações adaptados às diferentes habilidades humanas (Gardner & Hatch, 1989; Blythe Gardner, 1990) .

(b) uma educação centrada na criança com currículos específicos para cada área de conteúdo (Konhaber & Gardner, 1989); Blythe & Gardner, 1990) .

(c) um ambiente educacional mais vasto, que não se resume somente aos domínios linguísticos e da lógica.(Walters & Gardner, 1985; Blythe & Gardner, 1990).(p.71)

Neste contexto Gardner (2000) insiste em quatro elementos fundamentais:

(1)O objectivo de uma educação que busca o entendimento; (2) uma ênfase no cultivo de desempenhos de entendimento , que poderiam ser avaliados primariamente no contexto; (3) um reconhecimento da existencia de diferentes

capacidades individuais; e (4) um empenho em mobilizar estas diferenças de modo produtivo na educação de cada criança.(p.180)

Assumindo a importância destes elementos na educação considera-se que a TIM funciona como um organizador e sintetizador de todas as inovações educacionais que têm tentado escapar dessa abordagem limitada da educação tradicional. Esta teoria proporciona uma ampla variedade de currículos estimulantes para “despertar” o potencial do desenvolvimento.

Este conceito significa que os professores têm de escolher métodos e estratégias múltiplas de todos e de cada um, para conseguirem que todos os alunos possam realizar progressos no currículo. Para tal de acordo com Sampaio (2006, p.293) *os professores devem aprender saberes diferentes dos que sabem, de várias áreas do conhecimento, e treinar modelos de ensino/aprendizagem simultâneos por oposição ao método uniforme.*

5.3. As Implicações da Teoria Triárquica

Sternberg, (1994) autor da teoria triárquica analisa três princípios distintos da inteligência que actuam de uma forma integrada: a **inteligência contextual**, a **inteligência componencial** e a **inteligência experimental**.

Segundo o autor supracitado estas três subteorias estão relacionadas entre si. A primeira relaciona a inteligência com o ambiente exterior ao indivíduo. Trata da inteligência no meio sócio cultural. Para Sternberg as acções cognitivas são tomadas perante situações e segundo determinadas intenções. Sem a percepção anterior não será possível, segundo o autor, compreender a inteligência. No entanto os aspectos universais da inteligência manifestam-se de formas diferentes, embora existam traços universais, a expressão prática da inteligência difere de cultura para cultura. Esta subteoria tem por trás de si uma orientação e preocupação com o processo e não com o produto, pois é mais

importante perceber como o aluno aprende e aplica o que aprende em diferentes situações, do que medir em termos absolutos o resultado obtido.

A segunda subteoria ou inteligência componencial refere-se ao ambiente interior do indivíduo. Esta inteligência constrói-se a partir da análise componencial, o estudo e a compreensão do processo de realização de uma tarefa cognitiva. Esta subteoria de Sternberg (1994) classificava a inteligência segundo duas orientações: a sua função e os seus objectivos gerais e específicos.

A inteligência componencial propõe três tipos de componentes cognitivas:

-Metacomponentes expressos por processos de ordem superior onde se inclui o planeamento e as tomadas de decisões.

-Componentes de performance, capacidades incluídas no desenvolvimento de uma actividade como a capacidade de contar, calcular, raciocinar logicamente.

-Componentes de aquisição de conhecimento. A forma como adquirimos e aprendemos nova informação compreende a identificação, os modelos, a curiosidade entre outros aspectos.

A terceira interage entre os dois ambientes referidos em que, por sua vez a inteligência opera. Diz respeito à importância das experiências vividas e exterioriza-se no desenvolvimento de duas aptidões: (1) A capacidade para lidar com situações exigentes. Diferentes situações exigem de nós resposta diferentes de acordo com as experiências e vivências anteriores. Assim como resolver situações novas inclui saber resolver interações de diversos tipos de actividades.(2) A capacidade para automatizar o processamento de informação como o desenvolvimento das rotinas diárias experimentado nas actividades do quotidiano, ou de lazer.

Por meio da Teoria Triárquica, Sternberg (1994) assume que a formação da inteligência tem lugar entre dois mundo, o interior e o exterior, o que remete para a capacidade de um sujeito como ser único e individual. De acordo com a Teoria Triárquica assumimos que o aluno vai criando adaptações sucessivas ao ambiente que o rodeia, em simultâneo, vais desenvolvendo a sua capacidade cognitiva, sempre de acordo com o contexto em

que vive. Segundo os seus próprios objectivos. Nesta perspectiva a inteligência experiencial é responsável pelo modo como se realizam as tarefas ao nível do processamento da informação.

Para Sternberg (1994) a Teoria Triárquica da Inteligência sugere que o comportamento inteligente ocorre quando as componentes intelectuais de cada pessoa são aplicadas às suas experiências para que se consiga organizar e criar o contexto actual com o objectivo de melhorar a compatibilidade entre as necessidades e as potencialidades de cada um.

III - AVALIAÇÃO DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL

1. Avaliação Psicométrica Versus Avaliação Dinâmica

Quando nos referimos à capacidade intelectual do ser humano é preciso ter em mente que estamos tratar de um fenómeno dinâmico e evolutivo. Por isso é grave diagnosticar de forma estática o nível de funcionamento intelectual de um aluno pode trazer consequências negativas para a vida académica e social. Na abordagem da avaliação dinâmica a inteligência é considerada como um aspecto processual a partir de duas teorias importantes: a primeira refere-se à Zona de Desenvolvimento Próximo de Lev Vygotsky e a segunda à Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) de Howard Gardner.

Ambas as teorias demonstram que a partir de uma abordagem interactiva na avaliação podemos apreciar o potencial e a propensão do aluno para aprender em vez de nos limitarmos a medir o seu desempenho presente com base em testes padrões.

1.1 As Inteligências Múltiplas Como Modelo de Avaliação Dinâmica

A teoria das IM propõe uma reestruturação na forma como psicólogos e educadores avaliam o desenvolvimento do potencial dos alunos. Esta teoria sugere um procedimento de avaliação baseada numa avaliação dinâmica e contextualizada. Armstrong (2001, p.124) refere que *a teoria das IM faz a sua maior contribuição á avaliação ao sugerir múltiplas formas de avaliar os alunos. [...] Qualquer matéria pode ser avaliada pelo menos de oito maneiras diferentes.* Também Vygotsky com o

conceito ZDP oferece o contexto para a focagem contemporânea das provas dinâmicas. de acordo com Sternberg e Grigorenko (2003) .

la zdp es un constructo que no existe dentro del individuo ni dentro del contexto social. Sólo existe en la interacción entre el individuo y su contexto social porque sólo existe en la interacción social del individuo y está creada por esta interacción. (p.55).

As ideias de Vygotsky pertinentes para o modelo de avaliação dinâmica surgem no contexto da sua teoria sobre as funções mentais superiores. Desempenhando a ZDP um dos principais conceitos desta teoria. Pois como refere Sternberg e Grigorenko (2003)

Vygotsky examino las múltiples implicaciones de la ZDP en el contexto de : a) las funciones cognitivas maduras frente a las funciones cognitivas en proceso de maduración, b) el aprendizaje frente al desarrollo, c) la diferencia entre lo que el niño puede hacer por su cuenta y lo que puede hacer en colaboración con otros (adulto y compañeros), y d) los tipos de actividades donde la zona de desarrollo próximo tiende a manifestarse más. (p.55)

Nesta perspectiva o conceito de ZDP de Vygotsky esteve na base do desenvolvimento do método da avaliação dinâmica /interactiva, impulsionando a investigação em dois sentidos como refere Sternberg e Grigorenko (2003, p.64) *una de ellas há estudiado los métodos sociales de transmitir conocimientos (incluyendo la pedagogia) y la outra se há dedicado a aumentar y mejorar la cuantificación de la actuación cognitiva individual.*

De acordo com Ferrando e Sánchez (2007, p.132) *el modelo de las IM es dinámico y tiene como objetivo buscar el perfil de cada uno de los alumnos destacando sus diferencias inter e intraindividuales.* Na seguinte tabela, estes autores destacam as diferenças entre o modelo de avaliação dinâmica proposto por Gardner e seus colaboradores e o modelo psicométrico:

Intervenção e Avaliação Inclusivas: Estudo de Caracterização do Desenvolvimento do Potencial em Jovens com Necessidades Educativas Específicas

Evaluación psicométrica	Evaluacion Dinámica
Se reduce la evaluación a los exámenes convencionales	La evaluación está basada en currículos significativos.
Los conocimientos se valoran en una única situación se hace en momentos puntuales y fuera del contexto del aula.	Se valora el rendimiento del alumno mientras aprende. La evaluación está contextualizada.
Se destacan los errores, las bajas puntuaciones y lo que los niños no pueden hacer.	Se valoran las destrezas y los puntos fuertes de los alumnos, se indica lo que pueden y tratan de hacer.
Se utilizan las puntuaciones procedentes de los tests psicométricos para tomar decisiones educativas. Puntuaciones estándares para valorar a todos los niños de manera uniforme.	Se utilizan múltiples fuentes de evaluación que dan una visión más precisa del progreso de un alumno.
Discrimina a algunos alumnos por su contexto cultural y estilo de aprendizaje.	Establece un ambiente en el que cada niño tiene la oportunidad de triunfar.
El proceso de evaluación y de instrucción son actividades separadas; existen tiempos especiales, lugares y métodos para evaluar.	Ofrece una evaluación libre de influencias culturales y concede a cada alumno igualdad de oportunidades educativas.
Se evalúa para obtener una nota o cociente intelectual.	La evaluación y el proceso de enseñanza- aprendizaje es un proceso único.
Las pruebas son de papel y lápiz y solo evalúan el progreso académico. El tiempo está limitado, lo cual produce sensación de fracaso.	Se diseñan perfiles sobre el proceso enseñanza- aprendizaje.
Existe un conjunto de conocimientos claramente definidos que los estudiantes deben demostrar y reproducir mediante las preguntas de los tests.	Se utilizan diferentes criterios y materiales. Se concede a los alumnos el tiempo que necesitan para trabajar. A los alumnos se les enseña como aprender, como pensar y como ser inteligentes de diferentes maneras, esta es la principal meta de la educación.
El alumno es considerado como aprendiz pasivo, el profesor le suministra todo tipo de conocimientos que él debe recibir y memorizar.	El alumno es activo y junto con sus compañeros y el profesor construye sus aprendizajes.
Los tests recogen principalmente tareas de tipo lingüístico y lógico- matemático.	En la evaluación se consideran habilidades y estrategias referidas a las múltiples inteligencias.

Tabela 5 - Modelos de avaliação psicométrica frente a modelos de avaliação dinâmica. Ferrando e Sánchez (2007, pp.132,133)

Assumimos que a Teoria das IM de Gardner propõe uma avaliação focalizada mais no processo de aprendizagem do que no produto, avalia as competências e o potencial de forma simples e natural em momento adequado, considera o problema da validade ecológica, os instrumentos de avaliação são actividades e tarefas diferentes das dos testes psicométricos, usam-se múltiplos instrumentos de recolha de informação, o procedimento de avaliação é sensível as diferenças individuais, aos níveis de desenvolvimento e as distintas formas de habilidade, os materiais são interessantes e motivadores e a avaliação aplica-se em benefício dos alunos. De acordo com Ferrando e Sánchez (2007, p.130) *Se evalúa el potencial cognitivo de los niños mediante la filosofía de la evaluación dinámica porque nos permite conocer e investigar el perfil y la competencia cognitiva del alumno cuando resuelve tareas y actividades implícitas en las IM.*

2. Medir a Inteligência no Projecto Spectrum

A filosofia do projecto Spectrum oferece uma abordagem alternativa à avaliação e ao desenvolvimento de currículos educacionais focalizando a observação naturalista, identificando as áreas de competência dos alunos e usando-as como base para um programa educacional individualizado. Sugere meios excelentes para avaliar o desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens em sala de aula e propõe actividades e grelhas de observação para cada uma das inteligências múltiplas.

Em vez de oferecer mais um teste de avaliação, de acordo com Krechevsky (2001, p.11) *a abordagem de avaliação do Spectrum oferece oportunidades para as crianças envolverem-se em vários domínios. Os materiais do Spectrum asseguram a exposição a domínios que apresentam experiências sociais, corporais, musicais, matemáticas, linguísticas, mecânicas, artísticas e científicas.*

A avaliação proposta pelo projecto Spectrum tem como objectivo definir o perfil de competência e potencial de cada aluno. Caracterizando e compreendendo o perfil

intelectual dos alunos é possível oferecer-lhe experiências educacionais que utilizem as suas habilidades, aumentando a sua auto-estima e desenvolvam as suas vivências.

A abordagem do *Spectrum* à avaliação promove quatro aspectos distintos: (1) insere as avaliações em actividades significativas que envolvam a aplicação de competências em contexto significativo e reconhecidos e valorizados culturalmente. (2) Atenua a linha entre currículo e a avaliação, não reconhece o tradicional teste de avaliação mas propõe avaliações ao longo do tempo, no ambiente da criança, com actividades semelhantes às realizadas em sala de aula. (3) Presta atenção às dimensões do estilo no desempenho com a criação de lista de verificação de estilos de trabalho onde é registado a relação da criança com os materiais ou a área de conteúdo. (4) Utiliza medidas justas para avaliar a inteligência. Os materiais são instrumentos para examinar um ou vários domínios não valorizando exclusivamente o uso da linguagem e da lógica. As medidas devem de acordo com Campbell, L., *et al.* (2000, p.26) *ajudar os professores a adquirirem métodos justos para julgar a inteligência dos alunos e seus talentos, organizarem abordagens curriculares e de avaliação, e incentivarem as capacidades individuais para que cada criança possa experimentar o prazer de desenvolver habilidade em uma área de interesse pessoal.* As actividades propostas por esta abordagem de avaliação estão fundamentadas sobre objectivo de libertar o potencial de aprendizagem e a expressão criativa de cada aluno. Consideramos a importância da estrutura de avaliação das IM, não como um experiência negativa para os alunos, mas sim como uma oportunidade para a aprendizagem e aquisição de competências.

O projecto *Spectrum* tem sido amplamente divulgado, adaptado e aplicado por docentes e investigadores em várias escolas dos Estados Unidos da América. Foi usado como abordagem de avaliação, para pesquisa, enriquecimento ou como base de programas educativos compensatórios. Desenvolveu um programa *Connections* que possibilita o contacto de crianças com diferentes profissionais que exibem diferentes inteligências no exercício das suas funções, criou um currículo para o pré-escolar para ser aplicado no Museu das Crianças em Boston tornando mais acessíveis as exposições às crianças. Segundo Campbell, L., *et al.* (2000, p.271) *O Spectrum espera que suas abordagens possam demonstrar a melhoria no desempenho escolar, aumentar a auto-estima e o*

ajustamento à escola, e em relação às crianças em risco de fracasso escolar, melhorar suas atitudes e possibilitar o seu sucesso educacional.

3. Avaliação Dinâmica Da Inteligência Como Uma Forma de Experiência em Desenvolvimento.

A definição da experiência em desenvolvimento conforme Sternberg e Grigorenko (2003, p.18) é o *proceso continuo de adquisición y consolidación de un conjunto de aptitudes necesarias para o nível elevado de experiencia a domínio en uno o más âmbitos de actuacion en la vida.*

Esta concepção de inteligência como experiência em desenvolvimento não exclui a contribuição dos factores genéticos como fonte das diferenças individuais dos alunos. Os atributos humanos, incluindo a inteligência reflectem a interacção dos factores genéticos e dos factores ambientais. No entanto a contribuição dos genes à inteligência não se pode medir directamente. Sternberg ao desenvolver a sua teoria triáquica da inteligência refere diferentes meios de processamento de informação que os indivíduos utilizam para resolver problemas tal como a importância da experiência como forma de influenciar tais meios. Esta teoria divide-se em três sub-teorias: componencial, experiencial, e contextual. Estas sub-teorias permitem explicar o comportamento inteligente em função das componentes processuais que organizam a experiência e como medeiam e são mediadas a adaptação ao contexto. Sternberg e Grigorenko, (2003) denominam esta função cognitiva de Experiencia em Desenvolvimento. Isto é a inteligência como função cognitiva que se desenvolve na interacção entre processos cognitivos individuais e o contexto vivido, assumindo-se como um conceito de potencial dinâmico.

Sternberg realizou investigações onde considerou os aspectos analítico, criativo e prático da teoria de sucesso (2005) e concluiu que o desenvolvimento da experiencia num âmbito criativo ou num âmbito prático mostra uma correlação moderada com o desenvolvimento de experiencia em outros âmbitos deste tipo. Estes autores referem que

las aptitudes analíticas, creativas y prácticas medidas por nuestras pruebas o por las de otros no son más que formas de experiencia en desarrollo. Enquanto os teste psicométricos se focalizam no âmbito analítico a forma mais eficaz de avaliar a inteligência como experiência em desenvolvimento é mediante a avaliação dinâmica Sternberg e Griorenko (2003, p.34) *las pruebas dinámicas se crearon explicitamente para medir el potencial de desarrollo.* Esta concepção amplia a gama de experiência em desenvolvimento e valoriza a diversidade.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

IV – CARACTERIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL

Neste estudo optámos por uma abordagem de carácter qualitativo focalizada na metodologia de estudo de caso, com vista a promover uma ligação efectiva e eficaz entre a investigação e a sua aplicação em termos práticos ao processo educativo. O objectivo final é obter respostas que sejam aplicáveis nas práticas educativas diárias e que possam ser transmitidas a outros técnicos. Para tal propõe-se a utilização da metodologia de estudo de caso. O estudo em análise reporta-se a 4 estudos caso referentes a 4 jovens que frequentam a APPACDM – Évora e pertencem a um grupo contador de histórias.

1. O Estudo Caso: conceito e caracterização

Um estudo de caso permite a discussão e a reflexão de questões educativas, levado a cabo a partir de uma perspectiva qualitativa, é actualmente utilizado na investigação de fenómenos nas mais diversas áreas de conhecimento. De acordo com Gil (1996, p.58), é *o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objectos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento.*

O estudo caso tem de ter interesse reconhecido para ser investigado. Pode ser implementado num curto período de tempo, apesar de alguns estudos, pela sua natureza, podem exigir mais tempo, e orienta-se para a descrição, caracterização e análise detalhada de uma realidade singular (família, grupo, comunidade, conjunto de relações interpessoais, uma cultura, entre outros), na perspectiva da sua compreensão profunda.

Serrano (1994) defende que o objectivo é provar profundamente e analisar o fenómeno que constitui o ciclo vital da realidade em estudo de forma a estabelecer generalizações

acerca da mais ampla população a que pertence. No entanto a perspectiva de Keeves (1998), num estudo de caso não há interesse em generalizar, interessando muitas vezes a comparação de caso com caso, a comparação de casos extremos – funcionais e de conflito – para depois obter uma terceira visão. Segundo este autor, é mais um registo de evidências que conduzem à análise. Para Bell (2004) os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística.

Pode definir-se ainda como uma metodologia de análise grupal, cujo aspecto qualitativo nos permite extrair conclusões de fenómenos reais numa linha de investigação do desenvolvimento do potencial dos jovens com NEE.

Algumas características de estudo caso, baseados em Serrano (1994), que se nos apresenta como pertinentes para a sua escolha neste estudo, prendem-se com o facto de ser heurístico, ou seja, pode iluminar a compreensão do leitor sobre o objecto de estudo permitindo conduzi-lo à descoberta científica; poder ampliar a experiência do leitor ou confirmar o que se sabe, conduzindo à resolução de problemas; e ainda o ser intuitivo, pois permite a generalização de conceitos e hipótese partindo dos factos observados, tem a capacidade de gerar hipóteses e descobertas.

Dentro do tipo de estudos identificados, que se referem ao campo de estudo e à metodologia adoptada, ancoramos este estudo no observacional – o objecto de estudo são 4 jovens com necessidades educativas específicas e baseia-se na observação naturalista que pode ser participante (o investigador compromete-se com a mesma actividade que vai investigar) ou não participante (o investigador permanece separado das actividades do grupo que investiga e evita ser membro do grupo) (Conhen & Manion, 1990); e ainda no estudo de caso educacional por compreender e reflectir sobre as práticas educativas inclusivas.

Merrian (1990) tendo em conta a natureza do relatório final, divide o estudo caso em três grandes tipos: descritivo, interpretativo e valorativo. Este estudo caso enquadra-se nos descritivos/interpretativos pois procura compreender e caracterizar o potencial de desenvolvimento de alunos e descrever as intervenções inclusivas na vida real, revelar o contexto real em que se realiza o estudo e ainda como explica Serrano (1994, p.99),

para explorar determinadas situações em que a intervenção realizada não alcançou resultados claros.

1.1. Vantagens e Desvantagens

No que refere à educação, a grande vantagem a destacar prende-se com a simplicidade dos procedimentos. Oferece ainda vantagens significativas quando se quer verificar, reforçar, e ampliar o conhecimento sobre os modos como os alunos aprendem, as estratégias que os professores ou as escolas utilizam para alcançar os objectivos, nas políticas educativas, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos e dos professores, tal como na reflexão e questionamento com fim a novas descobertas. Cohen e Manion (1990), Gil (1996), Serrano (1994) e Keeves (1998) Tem ainda a vantagem de estar vocacionado para investigações de pequena escala, com um marco limitado de tempo, de espaço e recursos, logo, importando a totalidade.

Algumas desvantagens apontadas por críticos a esta metodologia de investigação são a falta de rigor, a influência do investigador e a dificuldade em formular generalizações para outros casos. No entanto tal como refere Bassey (1981 como citado em Bell, 2004, p. 24): *é mais importante que um estudo possa ser relatado do que possa ser generalizado.*

1.2. Procedimentos

Os procedimentos de estudo caso resumem-se no quadro seguinte:

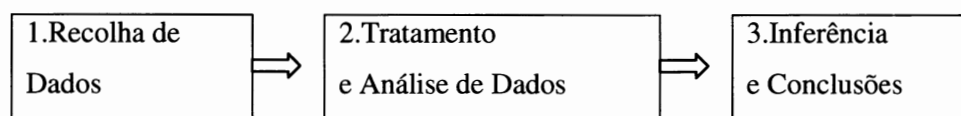


Figura 3 – Procedimentos de estudo caso. (Sousa, 2005, p.141)

2. Contextualização e Delineamento dos Objectivos de Investigação

A urgência de um novo olhar dirigido para aos alunos em todo o seu potencial, integrar os seus défices, aprender a trabalhar com a diversidade, valorizar e tirar partido das suas potencialidades, são desafios que se impõem a uma educação inclusiva.

A compreensão das dinâmicas interactivas entre professores e alunos, partindo das práticas para a sua teorização e, através da investigação e da acção nos contextos educativos, ajudam a realizar a mudança de mentalidades e de práticas educativas inclusivas. Em função dos alunos com insucesso no seu percurso escolar, nomeadamente no desenvolvimento do potencial em contexto. A aplicação de um ensino diferenciado às necessidades e interesses de cada aluno, nem sempre é fácil. Esta preocupação conduz-nos à procura de estratégias para melhor atender a todos da forma mais adequada.

A revisão da literatura apresentada na primeira parte indica-nos a relevância deste estudo e das questões de investigação pelas quais pretendemos questionar realidades que necessitamos de conhecer melhor. De acordo com o quadro conceptual são formuladas as seguintes questões:

- Como se caracteriza o desenvolvimento do potencial de jovens com necessidades educativas específicas no contexto de grupo contadores de história?
- Em que medida a avaliação funcional do potencial pode fundamentar práticas educativas inclusivas?
- Em que medida a avaliação inclusiva é susceptível de aumentar a compreensão sobre o desenvolvimento do potencial de jovens com necessidades educativas específicas?

Estas questões remetem-nos para a reflexão global sobre o Modelo de Inclusão de Ainscow (1998) e Modelo de Desenvolvimento do Potencial em contexto educativo

enquadrado a partir do modelo das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1993). Com vista a melhorar e compreender através da avaliação do desenvolvimento do potencial e da funcionalidade em múltiplos domínios dos 4 jovens com NEE.

Esta intencionalidade remete-nos para a utilização do paradigma qualitativo focalizado na metodologia de estudo caso para melhor descrever qual o objectivo de estudo e compreender as características dos seus participantes.

2.1. Objectivos

Objectivo Geral

- Compreender e caracterizar o desenvolvimento do potencial dos 4 jovens com necessidades educativas específicas.

Objectivos Específicos

- Identificar as características dos 4 jovens com NEE através do registo em portefólios organizados em função de um conjunto de ferramentas adaptadas do projecto *Spectrum* das Inteligências Múltiplas
- Caracterizar os perfis de desenvolvimento do potencial de 4 jovens com NEE.
- Analisar o potencial de 4 jovens com NEE baseado na descrição de interacções e acontecimentos.
- Compreender em que medida a avaliação funcional do potencial pode fundamentar práticas educativas inclusivas.
- Perceber em que medida a avaliação inclusiva é susceptível de aumentar a compreensão sobre o desenvolvimento do potencial de jovens com necessidades educativas específicas.

3. Caracterização do Contexto Em Que Se Realizou o Estudo da Amostra: APPACDM - Évora

A APPACDM de Évora, iniciou as suas actividades em 22 de Janeiro de 1972. Esta iniciativa partiu da necessidade de um grupo de pais e amigos, congregarem num único espaço crianças com deficiência mental que, na época, não tinham possibilidade de serem integradas na sociedade. Com a evolução das perspectivas acerca da deficiência, esta instituição foi reformulando os seus objectivos e alargando o seu âmbito de intervenção a outros tipos de problemáticas, como diversos graus de deficiência mental ou motora, situações de doença mental e problemas de foro afectivo e comportamental.

Actualmente a APPACDM de Évora funciona em cinco unidades ou respostas sociais distintas: o Apoio Sócio-Educativo, os Centros de Actividades Ocupacionais, o Lar Residência, a Formação Profissional e o Centro de Emprego Protegido.

Segundo o Regulamento Interno da Unidade de Apoio Sócio-Educativo destina-se a uma população a partir dos 6 anos, com deficiência mental ou motora, com o objectivo de desenvolver actividades de valorização pessoal e social para que cada utente conquiste uma cada vez maior autonomia. O horário de funcionamento das unidades referidas está compreendido entre as 9:30 horas e as 17 horas. A Unidade de Apoio Sócio-Educativo é tutelada pelo Ministério da Educação, destina-se especificamente a utentes com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, e tem como principais objectivos:

- a integração sócio-afectiva;
- a estimulação sensorial, perceptiva e motora;
- a aquisição de autonomias de vida diária;
- a iniciação à escolaridade e/ou à educação especial;
- contribuir para a valorização pessoal;
- contribuir para uma melhoria da auto-estima e independência de cada aluno.

As actividades realizadas nesta unidade desenvolvem-se entre outras na área de conhecimento de mundo; formação pessoal e social, expressão e comunicação, despiste vocacional, de escolaridade, intervenção terapêutica e desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Constituem esta unidade, uma educadora de infância destacada pelo Ministério da Educação, duas auxiliares, uma terapeuta da fala, uma fisioterapeuta, uma terapeuta ocupacional, e uma psicóloga.

Os alunos no Apoio Sócio-Educativo têm entre 15 e 19 anos e constituem um grupo muito heterogéneo ao nível das problemáticas apresentadas, entre elas Microcefalia, Psicose, Atraso do Desenvolvimento, Multideficiência, Síndrome de Down, Deficiência Motora e Distrofia Muscular, Paralisia Cerebral, Síndrome do Espectro do Autismo e Problemas comportamentais.

A amostra desta pesquisa é constituída por de 4 jovens com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos com necessidades educativas específicas, 1 apresenta trissomia 21, 1 jovem apresenta distrofia muscular tipo duchene; 1 com hipotiroidismo e atraso de desenvolvimento e 1 com microcefalia. (Ver em anexo nº1 síntese documental dos casos seleccionados).

O critério de selecção da amostra é por conveniência e para que a recolha de dados seja mais efectiva estabelece-se os seguintes aspectos:

⇒ Jovens com necessidades educativas específicas que frequentem a APPACDM- Évora e que integram o grupo contadores de histórias.

4. Procedimentos e Cuidados Éticos

Dado que pretendemos caracterizar e analisar o potencial de jovens com NEE é necessário atender à importância dos cuidados éticos e deontológicos os quais não podem ser menosprezados.

A participação neste estudo implica um esclarecimento prévio, oral e escrito dos participantes e encarregados de educação formalizando-se através de uma declaração de consentimento informado, salvaguardando a confidencialidade. Anexos (2a) e (3). O direito a privacidade, o anonimato e a confidencialidade foram premissa constante no decorrer do estudo. Elaborou-se uma declaração formal de autorização para realizar a investigação. Foram autorizadas as declarações para participação no estudo e recolha de dados, por parte dos Encarregados de Educação e pelo Presidente da Direcção da APPACDM de Évora. Anexo (2).

Relativamente aos princípios de ética da APPACDM atendeu-se às linhas de orientação ética da instituição as quais se respeitou.

Aos jovens foi explicado o objectivo do estudo e colocado no início o direito à não participação, facto que não verificou.

4.1. Instrumentos de Recolha de Informação

Na elaboração e selecção de instrumentos de recolha de informação, ponderou-se o enquadramento no contexto dos objectivos de estudo, a possibilidade de recolha de informação necessária e a aceitação dos instrumentos de recolha de dados por parte da amostra. Utilizou-se uma linguagem clara e acessível, tendo em consideração o contexto do estudo e o público-alvo; existiu a preocupação de observar e registar *in loco* e da forma mais objectiva possível os dados recolhidos. Entre os instrumentos de registo podemos destacar:

4.1.1. Grelhas de Observação

Quivy e Campenhoudt (2005) sugerem que se coloquem três questões fundamentais quando se observa a aprendizagem: observar O quê?; Em quem?; Como?.

A observação compreende o conjunto das operações através das quais o modelo de análise é confrontado com dados observáveis. Desta forma conceber a etapa da observação equivale a responder as questões anteriormente sugeridas pelos autores supracitados. Ao observar o quê, define-se os dados úteis á verificação das hipóteses. Ao observar quem pretende-se delimitar o campo de análise e seleccionar as unidades de observação. O observar como incide sobre os instrumentos de observação, a recolha dos dados e a eleição do método de observação mais adequado.

O estudo baseado na observação considera-se uma opção difícil pois exige um planeamento e condução cuidadosos sendo necessária alguma prática para se tirar o máximo de partido desta técnica. Tal como refere Nisbet (1977,15) como citado em Bell (2004)

O investigador – professor, ou o estudante que trabalhe sozinho, pode ser comparado com uma equipa de investigadores quando se dedica pessoalmente à observação e análise de casos individuais. A observação, porém, não é um dom «natural», mas uma actividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento de desenvolver raciocínios originais e uma certa argúcia na identificação de acontecimentos significativos. Não é certamente uma opção fácil. (p.161).

A observação directa, onde procedemos directamente à recolha das informações dos jovens com necessidades educativas específicas em contextos inclusivos é um instrumento de recolha de informação precioso, que permite perceber e trabalhar os aspectos mais qualitativos, ou seja, os comportamentos, as atitudes, os sentimentos e os efeitos do processo de ensino/aprendizagem no desenvolvimento do potencial. Permite ainda diagnosticar necessidades de aprendizagem, de ensino, prevenir conflitos, definir objectivos e planificar baseando-se em interesses individuais e necessidades de desenvolvimento dos jovens, pois é através da observação que se é capaz de acordo com

Estrela (1978, p.63) *caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face a qualquer momento.*

A observação é um elemento importante de qualquer acto avaliativo, quando se regista de forma objectiva, de tal forma que se possa recorrer a ela sempre que se torne necessário. Uma observação que não se registre arrisca-se a transformar-se num acto subjectivo pois perdem-se os detalhes, com a agravante de que, inconscientemente, poderem confundir-se os factos que realmente sucederam, com juízos de quem avalia. Em relação ao investigador que observa Bell (2004, p.164) refere *Quer a sua observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhido*

4.1.2.Registo Documental

A análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante (Johnson, 1984, 23 como citado em Bell, 2004, p. 101). A pesquisa documental torna-se importante para confirmar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações. Nem sempre os documentos relatam a realidade. Por isso, é importante tentar extrair das situações as razões pelas quais os documentos foram criados. Tal como refere Quivy e Campenhoudt (2005, p.203) *no que diz respeito aos documentos de forma textual, a atenção incidirá principalmente sobre a autenticidade, sobre a exactidão das informações que contêm.* Uma outra limitação prende-se com a dificuldade de acesso a documentos por questões organizacionais de carácter confidencial. Também o problema da manipulação de documentos se nos apresenta aqui. Pelo facto de a recolha de documentos não ser realizada pelo investigador, surge a exigência de submeter à manipulação destinados a ir ao encontro dos objectivos do estudo. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005, p.204) *estas manipulações são sempre delicadas, dado que não podem alterar as características de credibilidade, que precisamente, justificam a utilização destes dados.* Os documentos podem fornecer “pistas” sobre outros elementos e geralmente a pesquisa documental pode ser feita de

acordo com a conveniência do pesquisador. De acordo com os autores supra citados os dados recolhidos nos documentos de forma textual são utilizados em diversos tipos de análise e, em particular, na, análise histórica propriamente dita e na análise de conteúdo. Além disso, os métodos de entrevista e de observação são frequentemente acompanhados pela análise de documentos relativos aos grupos ou aos fenómenos estudados. Quivy e Campenhoudt (2005)

As principais vantagens de recolha de dados documentais são: (1) a economia de tempo, muito útil para a gestão do estudo, (2) evita o recurso a questionário e sondagens, muitas vezes cansativos para os inquiridos, (3) a valorização dos documentos enriquecidos pelo desenvolvimento de recolha, de organização e transmissão de dados. (p.204)

4.1.3. Registo Vídeo

O material audiovisual para documentação permite o registo pormenorizado de factos e oferece uma visão mais compreensiva dos estilos de trabalho dos jovens com NEE. De acordo com Flick (2005, p.152) *consegue captar factos e processos que são rápidos e complexos de mais para o olhar humano. A câmara de filmar permite ainda o registo não reactivo de observações e é, no fim de contas menos selectivo que a observação.*

Atendendo que actualmente a realidade quotidiana é cada vez mais influenciada pelo uso de audiovisuais, que nos dizem algo e contribuem para a nossa construção da realidade. O contributo deste método de recolha de dados para a investigação qualitativa torna-se importante pois, face a observação tradicional, tem a vantagem da repositividade do visionamento para facilitar a análise.

No entanto as suas limitações enquanto método podem influenciar a construção da versão da realidade, não só pela perspectiva de quem está a filmar como pela ocasião escolhida para fazer as filmagens assim como pelas diferentes interpretações do material por quem visiona o filme. Nesta perspectiva e segundo Flick (2005,p.158) *As análise dos filmes raramente constituem uma estratégia por si próprias, são antes complementos ou partes de outros métodos orientados para a análise de dados verbais.*

4.1.4. Entrevista de Grupo

Patton (1990,p335, como citado em Flick, 2005, p.116) define a entrevista de grupo da seguinte forma: *Um entrevista de grupo focalizada é uma entrevista realizada com um pequeno grupo de pessoas, sobre um tema específico. Os grupos típicos têm seis a oito participantes na entrevista, cuja duração vai de meia hora a duas horas.*

Existem procedimentos estruturados para que o entrevistador organize da forma mais correcta a entrevista colectiva que pretende aplicar. Para tal deve ter em consideração aspectos como: a flexibilidade, a objectividade, a empatia, ser persuasivo e bom ouvinte. A capacidade de incentivar e de envolver os entrevistados deve estar sempre presente no decorrer da entrevista.

Flick (2005) pondera alguns aspectos limitativos das entrevistas de grupo como o número limitado de questões que se pretende tratar e a dificuldades de registar notas durante a entrevista. No entanto revela vantagens deste método com a possibilidade de riqueza de dados, o seu baixo custo, a estimulação dos pares e o incentivo a recordação de acontecimentos. Sendo um método qualitativo de recolha de dados eficiente Patton (1990, p.335 como citado em Flick, 2005, p.116) sublinha o seguinte aspecto: *a entrevista de grupo focalizada é realmente uma entrevista. Não é um debate, não é uma sessão de resolução de problemas, nem um grupo de decisão: é uma entrevista.*

4.1.5. Portefólio

O termo portefólio remete-nos para a designação de um álbum do qual um artista se serve para coleccionar os seus melhores trabalhos. No entanto, quando utilizado em educação adquire uma outra dimensão. Segundo Valadares e Graça (1998):

O portefólio de um *aluno é uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por este ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e detalhada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento (cognitivo, metacognitivo, afectivo).* (p.95).

O portefólio pode ser organizado por registos diversos dos jovens com necessidades educativas específicas, observações, por produções realizadas em contexto de grupo contadores de histórias ou não, projectos, fotos, filmes, comentários e tudo o que se considere relevante e que lhe diga respeito. Esta compilação feita pela e educadora e pelos jovens, permite-lhe que observe, registe e documente o produto realizado e que segundo Oliveira (2003, p.40), *realize uma avaliação realista e contextualizada*, permitindo ainda a educadora compreender e intervir atempadamente nos processos subjacentes ao modo pessoal como cada jovem com necessidades educativas específicas desenvolve o potencial e adquire informação. Valadares e Graça (1998) referem algumas vantagens na utilização de portefólios como por exemplo:

- Evidências de desempenho para além dos conhecimentos factuais adquiridos
 - Informações que reflectem a ênfase que está a ser dada a um determinado programam.
 - Um registo permanente e a longo prazo do progresso do aluno
 - Uma descrição clara, compreensível e detalhada do aluno em vez de apenas uma classificação num teste
 - Oportunidade para melhorar a auto-estima dos alunos, uma vez que mostram coisas conseguidas em vez de deficiências
 - O reconhecimento de estilos diferentes de aprendizagem, tornando a avaliação menos dependente da origem social, económica e cultural dos alunos
 - Um papel activo dos alunos na selecção e avaliação do seu próprio trabalho.
- (p.96)

Neste contexto o portefólio é organizado segundo objectivos claros, o que nos permite verificar o desenvolvimento do potencial dos jovens e caracterizar as suas aprendizagens actuais pois como referem Campbell, L., *et al* (2000)

Observando que os portefólios contêm normalmente trabalhos acabados, os processfolios, ao contrário, proporcionam um insight tanto nos processos quanto nos produtos de aprendizagem do aluno. [...] Em vez de servir como recipientes de armazenamento, os processfolios proporcionam os meios para os alunos e professores dialogarem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal. (p.282)

Por outro lado pode ser um instrumento muito interessante que promove a partilha de informação entre escola/aluno/família e estimula os alunos à autoavaliação e a perceberem o seu desenvolvimento pessoal e social.

4.2. *Categorizar Como Mecanismo de Codificação de Dados Qualitativos*

Categorizar é agrupar objectos, ideias, comportamentos, sentimentos, acções, etc. por características semelhantes. Categorizar coisas é uma acção inerente aos indivíduos, pela necessidade cognitiva de dar forma às estruturas que espelham o ambiente envolvente de uma forma categorial. Toda esta necessidade de classificação vem da interacção que realizamos com o meio ambiente. O ambiente influencia em muito o modo como categorizamos a informação. Assim, dependendo do ambiente em que nos encontramos, as categorias podem mudar para reflectir o ponto de vista de uma informação, em determinado contexto. Tal como refere Lakoff (1987, p.5) *não existe nada mais básico do que a categorização para o nosso pensamento, nossa percepção, acção e fala*. Todas as vezes que vimos algo como parte de alguma coisa, estamos a categorizar. Isto ocorre principalmente pelas características similares ou diferenças existentes entre conceitos dentro de determinado contexto. Para Gardner (1996, p.373) *as categorias têm uma estrutura interna, centrada em protótipos ou estereótipos, e outros exemplares são definidos como mais ou menos periféricos, dependendo do grau em que eles compartilham características cruciais com o protótipo central*.

A categorização apresenta-se como o mecanismo de codificação dos dados qualitativos que consiste em reduzir a ampla informação contida nos dados, diferenciando unidades

e identificando os elementos de significado que estas suportam ou seja, organizar os dados segundo critérios previamente definidos.

4.3. Descrição dos Procedimentos

Após a apresentação das questões de investigação e dos objectivos, segue-se a selecção dos instrumentos de avaliação que melhor reflectem os objectivos do estudo.

São diversos os instrumentos de recolha de dados como forma de compreender as percepções individuais da amostra em estudo. Bell (2004), Flick (2005) e Quivy & Campenhoudt (2005) fazem referência a alguns instrumentos de medida, tais como as entrevistas, questionários, grelhas de observação, escalas de medida, etc.

A operacionalização deste estudo implicou a conceptualização de 4 estudos de caso; grelhas de observação e descrição de actividades IM adaptadas do projecto Spectrum; Teste de Avaliação de Habilidades Cognitivas de Soluções de Problemas Interpessoais (EVHACOSPI), listas de verificação de estilos de trabalho; entrevista colectiva; registo das IM com indicadores do desenvolvimento, elaboração de portefólios individuais; registo audiovisual.

Qualquer instrumento de avaliação, um teste, uma prova, uma escala, uma ficha, um inquérito ou entrevista é referido por Almeida e Freire (2003) como um conjunto de itens, questões ou situações mais ou menos organizado e relacionadas com determinado domínio a avaliar. As actividades baseadas na abordagem Spectrum foram realizadas nos meses de Setembro, Outubro e Novembro de 2009, no contexto de actividades da Unidade Sócio-Educativa e Grupo Contadores de Histórias na APPACDM de Évora, no ambiente dos alunos, e assemelharam-se a outras actividades resultantes do plano de actividades anual. Os jovens foram apoiados e orientados conforme o necessário para lhes permitir que se sentissem motivados na realização de cada actividade. Tal como refere Krechevsky (2001, p.16) *As actividades do Spectrum foram planeadas para identificar capacidades, elas não devem ser consideradas diagnóstico de deficiências.*

Passamos a descrever os instrumentos utilizados com os 4 jovens com NEE:

- **Registo Documental**

No que respeita a conceptualização dos 4 estudos caso foram consultados e analisados os processos individuais na APPACDM de Évora, de cada jovem com N.E.E. De acordo com o código de ética da referida instituição não é permitido a cópia de documento dos processos individuais dos alunos.

Os processos individuais dos alunos são constituídos por: (1) relatórios de encaminhamento, (2) fichas de inscrição, (3) relatórios médicos, (4) planos educativos individuais, (5) programam educativos individuais, (6) avaliações escolares, (7) relatórios de intervenção psicológica, (8) planos de intervenção terapêutica, (9) atestados médicos, (10) registos de contactos com familiares, (11) boletins de saúde infantil. Para avaliar a forma completa do valor desta fonte, só foram considerados os documentos que sujeitamos às seguintes questões: O que diz o documento? Quem o escreveu? Porquê? É completo. E que se verificou serem documentos fiáveis de descrição de um acontecimento ou de um processo.

A descrição de cada estudo caso compreende os seguintes pontos:

- Dados biográficos.
 - Percurso clínico.
 - Percurso escolar.
 - Situação familiar.
 - Situação Actual
 - Prognóstico.
- **Grelhas de Observação e Descrição de Actividades IM Adaptadas do Projecto *Spectrum***

Na primeira parte deste estudo já foi referido a gama diversificada de domínio abordado pela teoria das IM. A aplicação de actividades ao nível dos diversos domínios do potencial implicou colaboração por parte da auxiliar de acção educativa em cooperação

com educadora de infância e alunos, no que toca ao registo fotográfico e videográfico de algumas actividades.

No que respeita à **Inteligência Linguística**, aplicamos a actividade Contar a História “O Nabo Gigante” com o suporte de um tapete contador de histórias em situação de sala de actividades sócio-educativas, em horário lectivo. Anexo (4). Utilizamos as grelhas adaptadas por Monteiro (2007) do projecto *Spectrum*.

Quanto á **Inteligência Lógico – Matemática**, a actividade proposta foi:”Jogo do Dinossauro”, realizada integralmente como consta do projecto *Spectrum*, a avaliação e as respectivas grelhas utilizadas foram adaptadas por Monteiro (2007) do referido projecto *Spectrum*. Anexos (5) e (5a) O tabuleiro do jogo foi elaborado pelos alunos, educadora de infância e auxiliar de acção educativa da unidade sócio-educativa. Para a confecção dos dados em madeira contou-se com a colaboração da equipa de carpintaria da área de formação profissional da APPACDM de Évora.

Para a **Inteligência Musical** a actividades propostas foram as seguintes: cantar a canção “Parabéns”, Coordenação rítmica e Percepção musical. Estas actividades decorreram integradas nas actividades do grupo “Contadores de histórias” em sala de actividades da unidade sócio-educativa. As grelhas utilizadas foram adaptadas por Monteiro (2007) do projecto *Spectrum*. Anexos (6), (6a) e (6b)

No que concerne a **Inteligência Visuo-Espacial** foi proposta aos alunos realizar um desenho da figura humana, um desenho de um animal, e um produto tridimensional. Estas actividades decorreram integradas nas actividades do grupo “Contadores de histórias” em sala de actividades da unidade sócio-educativa. Não foi possível a um dos jovens realiza estas actividades por falta de funcionalidade motora. As grelhas e os critérios de avaliação utilizados foram adaptados por Monteiro (2007) do projecto *Spectrum*. Anexos (7), (7a) e (7b)

Para actividade de **Inteligência Cinestésica –Corporal**, foram proposta três actividades, sendo a primeira de aquecimento, a segunda um circuito de movimento e a terceira uma dança. As actividades decorreram no ginásio e integradas nas actividades planificadas para o grupo “Contadores de Histórias”. Um dos jovens não realizou esta

actividade por motivo de mobilidade reduzida. As grelhas utilizadas foram adaptadas por Monteiro (2007) e Palma (2009) do projecto *Spectrum*. Anexos (8), (8a),(8b) e (8c).

Quanto à **Inteligência Naturalista**, a actividade proposta “de afundar e flutuar”. A grelha foi também adaptada por Monteiro (2007) do projecto *Spectrum* Anexo (9). Esta actividade realizou-se em contexto de sala de actividades sócio-educativas .

Relativamente ao Domínio Social recorreu-se a outros instrumentos por nos sugerirem em termos de clareza do formato uma maior adaptação à realidades dos 4 jovens com NEE.

Para a **Inteligência Interpessoal** optou-se por um Teste de Avaliação de habilidades Cognitivas de Soluções de Problemas Interpessoais (EVHACOSPI) e o questionário EVHACOSPI. Anexos (10), (10a) e (10b). Adaptado por (A.Candeias & Monteiro, 2007). E um teste de escolhas/rejeições de pares para brincar no recreio adaptado por Monteiro (2007). Anexo (11).

Quanto a **Inteligência Intrapessoal** recorreremos à elaboração de portefólios individuais para registo pictórico, escrito, videográfico das actividades realizadas. Para avaliarmos procedemos a realização de uma entrevista colectiva. Anexo (12) e (12a).

A avaliação teve como suporte a abordagem de avaliação *Spectrum* e é encarada como uma abordagem baseada na TIM de Howard Gardner. Permite a realização de actividades e disponibiliza um conjunto de materiais que envolvem e avaliam os alunos em diversos domínios.

- **Inteligência Linguística**

O desenvolvimento da actividade avaliou várias capacidades linguísticas, tais como: o nível de compreensão da história, a utilização do diálogo, o nível de construção frásica e vocabulário, a expressividade e a criatividade.

Para avaliar esta inteligência foi pedido a cada jovem que contasse a **História** “O Nabo Gigante” com o suporte de um tapete contador de histórias.

Toda a actividade foi observada e registada em simultâneo numa grelha adaptada do projecto *Spectrum* (Ficha de Observação e Registo da Actividade Linguística) para a qual se estabeleceu para diferentes níveis de capacidade a pontuação de 0,1,2,3:

- 0- Não satisfaz (não satisfaz os objectivos mínimos pretendidos)
- 1- Satisfaz (satisfaz os objectivos mínimos pretendidos)
- 2 Bom (satisfaz grande parte dos objectivos pretendidos)
- 3 Excelente (satisfaz todos os objectivos propostos)

- **Inteligência Lógico- Matemática**

No propósito de avaliar a compreensão que os jovens com NEE tem dos conceitos de número, as suas habilidades de contar e capacidade de cumprir regras, desenvolvemos o **Jogo do Dinossauro**. O formato deste jogo foi pictórico e verbal, pois cada jovem teve que verbalizar cada jogada que fez.

Esta actividade avaliou a capacidade de contar, a direcção de movimento, seguir regras e a utilização de estratégias. A avaliação baseia-se num jogo, em que os peões são dois dinossauros de plástico que competem numa corrida, o objectivo é distanciar-se da boca do dinossauro gigante, que serve de base do jogo. Os jogadores utilizam dados para determinar a direcção e o número de espaços que os seus dinossauros podem deslocar-se.

Instruções de cotação e aplicação:

O jogo consiste numa placa de cartolina onde está desenhado um dinossauro colorido, com um percurso no dorso com 35 espaços, desde a cabeça até à ponta da cauda. No décimo quarto espaço, a partir da cabeça está inscrito a palavra INÍCIO. Dois dinossauros de plástico como peões que os jogadores movem sobre o dinossauro gigante.

Utilizaram-se 4 dados de madeira. Um dos dados (dado dos números) tem dois lados com um ponto, dois lados com dois pontos e dois lados com três pontos. O segundo dado tem três lados com sinais de mais e três lados com sinais de menos. O terceiro

dado tem cinco lados com sinais de mais e um lado com sinal de menos. O quarto dado tem cinco lados com sinais de menos e um de mais.

A avaliação foi realizada com um jovem de cada vez. O observador jogou com o jovem e registou as respostas numa ficha de observação. Depois de analisados as observações, regista-se o total de pontos na grelha de resumo o total de pontos na última coluna. O máximo de pontos possíveis de atingir é 22.

- **Inteligência Musical**

A concretização desta actividade avaliou a sensibilidade ao ritmo, ao tom e responsividade à melodia – **Canção “Parabéns”**- através do canto e da coordenação de movimentos correspondentes.

Foi pedido a cada jovem que cantasse a canção “Parabéns”, individualmente e depois cantasse alternando frases com o observador. Posteriormente foi pedido que marcasse o ritmo da canção.

Instrução de cotação e aplicação:

Para avaliar os jovens utilizou-se as grelhas de observação adaptadas do projecto *Spectrum*. Estabeleceu-se a seguinte cotação:

Sim = 2 Pontos

Não = 0 Pontos

N/A = se a música for inaudível ou o jovem não participar da actividade.

- **Inteligência Visuo- Espacial**

Avaliou-se esta inteligência com a elaboração de dois desenhos e a concretização de um produto tridimensional. Numa primeira actividade foi pedido a cada jovem que desenhase um personagem humana da história “O Nabo Gigante”. Numa segunda actividade solicitou-se o desenho de uma personagem animal da referida história. Numa terceira

actividade foi pedido que realiza-se em três dimensões uma pessoa e um animal. os materiais utilizados foram: lápis de cor, canetas do feltro, lápis de carvão, borracha, plasticina.

Instruções de cotação e aplicação:

Para avaliar estas actividades, utilizamos um total de nove elementos. Foram pontuados da seguinte forma:

1. Capacidade baixa
2. Capacidade média
3. Capacidade alta

- **Inteligência Cinestésica- Corporal**

Procedeu-se a avaliação com a concretização de uma actividade de movimento dividida em três fases. Na primeira fase foi proposto uma actividade de **Aquecimento** em que se observou e registou o desempenho dos jovens em relação a consciência das partes do corpo, a expressividade, o controle corporal, a capacidade de reduzir os movimentos e a capacidade de gerar ideias de movimento. Numa segunda fase foi proposto como actividade de **Circuito de Movimento**, com vários obstáculos para treinar o equilíbrio, subir e descer, contornar, saltar, coordenação óculo – manual e óculo -pedal. Nesta actividade o registo das observações do desempenho dos jovens teve em conta os seguintes itens: tem equilíbrio, salta a pés juntos, salta só com um pé, contorna obstáculos e coordenação visuo-motora. Na terceira fase da actividade a proposta foi **Dançar Criativamente** ao som de uma música com 4 áreas distintas. Registou – se o desempenhos dos jovens em relação a sensibilidade ao ritmo, expressividade, controle corporal, a resposta à música e a capacidade de gerar ideias de movimento.

Para avaliar todas estas componentes o espaço físico escolhido foi o ginásio da APPACDM. Onde foi explicado previamente aos alunos as actividades de movimento.

Instruções de cotação e aplicação:

Para avaliar os itens a cima referida utilizou-se grelhas de observação e foi construída uma nova grelha de resumo baseada no projecto *Spectrum*. Estabelecemos a seguinte pontuação:

- 0- Não satisfaz
- 1- Satisfaz
- 2- Bom
- 3- Excelente

- **Inteligência Naturalista**

Para avaliarmos a inteligência naturalista, realizamos a actividade de **Flutuar e Afundar**. Esta actividade realizou-se da seguinte forma:

aquecimento/predição e classificação - Predição: Começar a actividade explicando:”tenho neste saco objectos diferentes que vais colocar na tina de água. Vou tirar um de cada vez e quero que digas à Helena se achas que o objecto vai afundar ou flutuar, quando o colocares na água” (fazer uma demonstração para que o aluno/a se familiarize com a terminologia “afundar/flutuar”). Dar cada objecto ao aluno/a para que coloque na água, mas só depois de predizer se irá afundar ou flutuar. Perguntar qual a razão para predizer cada objecto.

-Classificação: Pedir ao aluno/a que classifique os itens em dois grupos: o de objectos que afundam e o de objectos que flutuam. Perguntar: “O que é igual em todos os objectos que afundam/flutuam?”

-Experimentação livre: Propôs-se a experiência livre do aluno/a. Observou-se e registou-se toda a actividade e comentários.

-Experimentação estruturada: 1 Transformar objectos que flutuam em objectos que afundam e vice-versa. Perguntar ao aluno/a como conseguir afundar a caixa transparente sugerindo algumas estratégias. 2 Perguntar ao aluno/a como conseguir fazer flutuar um objecto que afunda. Registou-se as respostas do aluno/a em grelhas de observação.

-Adivinhar o objecto escondido: Colocar um parafuso na caixa opaca e guardar todos os outros objectos no saco. Colocar a caixa opaca na tina de água e pedir ao aluno/a para

adivinhar o que esta dentro da caixa sem retirar da água. Perguntar as razões do palpite. Repetir as mesma actividade só que desta vez com um objecto que afunda (o boneco).

Registou-se os palpites e explicações numa grelha de observação adaptada do projecto *Spectrum*. Posteriormente analisam-se os conhecimentos da cada jovem sobre nesta dimensão. Os processos cognitivos representativos nesta actividade incluem: predizer, classificar, explicar e comparar.

- **Inteligência Interpessoal**

Consideramos que os materiais propostos pelo projecto *Spectrum* para a dimensão interpessoal apresentam algumas limitações por isso optou-se por eleger testes fora da abordagem de avaliação *Spectrum*.

- Teste de Avaliação de habilidades Cognitivas de Soluções de Problemas Interpessoais (EVHACOSPI)

Pretendeu-se avaliar cada jovem através da apresentação de 2 situações de interacção social que constituem um problema, identificar habilidades para definir concretamente uma situação/ problema, capacidade de gerar alternativas que constituem uma solução para um problema interpessoal, capacidade de antecipar consequências potenciais associados com uma determinada forma de uma resolução de problemas interpessoais, capacidade de tomar decisões, escolher a melhor alternativa de todas as possíveis. Pediu-se para responder a um questionário adaptado ao EVHACOSPI.

Para completar a informação quanto ao desempenho dos jovens relativamente à caracterização da competência social do ponto de vista do grupo de pares, acresceu-se um índice de nomeação de pares (escolha/rejeição) em situação de brincadeira no recreio.

- **Inteligência Intrapessoal**

Para avaliar esta inteligência propôs-se a elaboração de construção de portefólios individuais. Estes portefólios contém registos formais e informais das actividades realizadas, informações do que os jovens gostam ou não, das habilidades adquiridas em despiste vocacional, das actividades terapêuticas, actividades desportivas, fotos, desenhos, gravações áudio e filmes, recordações de passeios, actividades inerentes ao “Grupo Contadores de Histórias”. Foi-lhes dado a oportunidade de fazerem um *processofólio* sobre si mesmo. Posteriormente foi realizado uma entrevista colectiva para autoavaliação dos portefólios.

- **Entrevista Colectiva**

Perceber qual a percepção que os alunos tem das suas aprendizagens /competências registadas em portefólios individuais, levou-nos a realizar uma entrevista colectiva aplicada a 4 jovens. Para tal utilizou-se um guião adaptado de (Campbell,L., *et. al.* 2000) anexo (12) , o local da entrevista foi em sala de actividades sócio-educativa, o grupo entrevistado integra o “Grupo Contadores de Histórias” e o tópico é avaliação dos portefólios.

O formato de registo e verificação desta entrevista colectiva é realizado através de gravação videográfica com a colaboração da auxiliar de acção educativa da sala. Como se pretende empreender uma análise de conteúdo este recurso considera-se essencial para rever as vezes necessárias permitido a identificação de categorias e facilidade na sua transcrição.

- **Estilos de Trabalho**

A abordagem de avaliação de projecto Spectrum desenvolveu um constructo de *Estilos de Trabalho* para descrever a interacção entre um aluno as tarefas e os materiais de várias áreas de conteúdo. *Estes estilos de trabalho pretendem reflectir a dimensão de*

processo do trabalho ou brincar da criança, em vez do tipo de produto que resulta. (Krechevsky, 2001, p.181)

Define os índices de afecto, motivação, interacção com os recursos materiais e humanos, tempo de trabalho e orientação para estímulos auditivos, visuais ou cinestésicos. A lista de verificação é constituída por 18 aspectos relativos ao estilo, identificados enquanto observáveis no desenvolvimento das actividades. Esta avaliação é transversal a todas as actividades realizadas pelos alunos. A sua aplicação não tem conotação valorativa e nem pretende ser definitiva. Tem um cariz descritivo das observações e por isso assumimos que seria uma mais-valia e completaria o nosso estudo. Anexos (13), (13a) e (13b).

5. Análise da Informação Recolhida

O objectivo da investigação é responder à pergunta de partida. (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.211)

Ao considerarmos os objectivos da investigação, em termos de compreensão, descrição e caracterização do potencial de 4 jovens com N.E.E., a fase que se segue consiste na análise de conteúdo dos dados recolhidos através dos instrumentos seleccionados. O tratamento dos dados remete para uma abordagem de carácter qualitativo focalizada na metodologia de estudo de caso.

Para tal retomamos as questões de investigação:

- Como se caracteriza o desenvolvimento do potencial de jovens com necessidades educativas específicas no contexto de grupo contadores de história?
- Em que medida a avaliação funcional do potencial pode fundamentar práticas educativas inclusivas?

- Em que medida a avaliação inclusiva é susceptível de aumentar a compreensão sobre o desenvolvimento do potencial de jovens com necessidades educativas específicas?

A análise das questões de investigação teve como ponto de partida a elaboração de um portefólio para cada um dos indivíduos da amostra, onde compilámos toda a informação recolhida através dos diversos métodos utilizados. Com base neste suporte o conjunto de toda a informação obtida relativo a cada um dos 4 jovens com NEE levou ao registo de das IM com indicadores de desenvolvimento (anexo 14) e à elaboração dos perfis individuais de competência e de potencial para cada indivíduo que integra a amostra. O perfil baseia-se nas informações obtidas em cada domínio temático, tanto das avaliações adaptada da abordagem *Spectrum* como da caracterização documental de cada jovem. Os dados recolhidos foram posteriormente codificados e reduzidos a dimensões temáticas e a categorias de forma a sintetizar a informação.

Para facilitar a definição dos perfis foram elaborados portefólios individuais que contém os registos das actividades, trabalhos artísticos, fotos, registos videográficos, informações formais e informais realizadas durante o período de recolha de dados. O foco do perfil de competência e potencial do/a jovem com NEE pretende definir nível de competência mais geral, descrever os estilos de trabalho, incluir o contributo familiar e sugerir sugestões de actividades inclusivas (anexo 15)

5.1. Formalização de Dimensões de Competências e Categorias

Para facilitar a análise de conteúdo procedeu-se à definição de uma grelha de análise de conteúdo organizada em **dimensões** e **categorias** para dispor o material empírico com o objectivo de reduzir a quantidade de dados recolhidos, acentuar uma maior clareza e contribuir para uma ausência de ambiguidades (Flick, 2005). Para tal procedeu-se à formalização de categorias facilitadoras da compreensão dos dados. O processo consiste em redução dos dados recolhidos pela condensação das afirmações e

observações do desempenho em formulações de competências mais gerais, no sentido de sintetizar o material a um nível de abstracção maior. Atendendo ao quadro teórico que fundamenta este trabalho: uma nova concepção do que é ser inteligente, num ambiente escolar que promove e respeita a diversidade de estilos de trabalho, de aprendizagens, de funcionalidades e que estimula o desenvolvimento de potencialidades nos alunos. Tendo subjacente a Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (2005) a par da Teoria das IM de Gardner (2002) definimos 8 dimensões de competências de acordo com as inúmeras diferenças de cada jovem de origem genética ou ambiental, remetendo-nos para a inteligência como potencial biopsicológico (Gardner, 2002). A abordagem da análise de conteúdo qualitativa seguiu um procedimento sintetizador (Flick, 2005) com o objectivo de reduzir os conteúdos analisáveis a categorias significativas. Este procedimento tem justificação pela grande quantidade de dados de informação recolhidos de forma a caracterizar e compreender o desenvolvimento do potencial de cada jovem estruturando o conhecimento da realidade que pretendemos analisar.

Do processo de análise de conteúdo surgiram as grelhas que nos reportam para as manifestações de competências indicando a proporção de respostas obtidas que para tal estabelecemos:

Intervenção e Avaliação Inclusivas: Estudo de Caracterização do Desenvolvimento do Potencial em Jovens com Necessidades Educativas Específicas

Dimensões	Categorias
Linguística	<ul style="list-style-type: none"> - Lê um livro de histórias com 10 páginas -Transmite ideia precisa -Escreve frases simples -Questiona para obter informações
Musical	<ul style="list-style-type: none"> -Capta a estrutura do funcionamento de uma música -Aprecia melodias
Lógico-matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Conta até 10 - Faz somas com unidades - Faz subtracções com unidades -Determina um acontecimento e prevê o que pode acontecer em vários cenários
Cinestésica	<ul style="list-style-type: none"> -Cria produtos utilizando o corpo - Resolve problemas utilizando o corpo -Consegue dançar
Visuo-espacial	<ul style="list-style-type: none"> - Cria representações mentais - Opera sobre as representações de modos variados
Naturalista	<ul style="list-style-type: none"> -Refere características dos objectos apreendidas de forma sensorial -Distingue objectos
Intrapessoal	<ul style="list-style-type: none"> -identifica os seus sentimentos - Identifica objectivos pessoais -expressa desejos
Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Revela habilidade de liderar -Coopera com o grupo -compreende as motivações dos colegas

Quadro 1 - Grelha de Dimensões e Categorias

Dimensão 1 : Competências Linguísticas

A inteligência linguística permite a facilidade em utilizar a linguagem oral e escrita. Esta dimensão sustenta-se nas propostas de Gardner (2005) e de Campbell L., *et al* (2000), ou seja refere-se aos conteúdos que envolvem competências como a capacidade de pensar com palavras e de utilizar a linguagem oral e escrita para nos expressarmos e avaliarmos significados complexos. Escritores, poetas, jornalistas, oradores demonstram grande habilidade nesta inteligência.

A dimensão linguística subdivide-se em 4 categorias, definidas a partir dos desempenhos observados dos jovens com NEE, competências que passamos a analisar:

	Categorias	Aluno/a				N	Proporção
		D	R	F	T		
Dimensão Linguística	- Lê um livro de histórias com 10 páginas		X	X	X	3	.75
	-Transmite ideia precisa	X		X	X	3	.75
	-Escreve frases simples		X	X	X	3	.75
	-Questiona para obter informações	X	X	X	X	4	1.00
Totais		2	3	4	4	13	0.81

Quadro 2- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 1: competência linguística

Lê um livro de histórias com 10 páginas : Para esta categoria a verificou-se a importância da possibilidade de explorar os interesses dos jovens com materiais de leitura adequados aos seus diversos níveis de desenvolvimento tal como propõem Campbell e colaboradores (2000). Concluímos que a oportunidade de ler livros relacionados a interesses específicos é uma estratégia de motivação eficiente para estimular o desenvolvimento do potencial linguístico. Observamos que na referida categoria 3 jovens manifestaram a competência para a leitura de livros de histórias com 10 páginas motivados pelo interesse que o conteúdo dos livros despertou neles.

Transmite ideia precisa : Para esta categoria consideramos que a actividade de contar histórias ou descrever e explicar uma situação requer a utilização de esquemas

linguísticos ao serviço de determinada tarefa, aplicada e significativa (Krechevsky , 2001). Desenvolver a linguagem ao nível do discurso através de conto de histórias é uma aprendizagem significativa e desenvolve habilidade importante de comunicação linguística. Na análise desta categoria como e pode verificar no quadro 2 , 3 jovens têm competência para transmitir ideias precisas.

Escrever frases simples : Relativamente a esta categoria verificamos que os jovens transmitiram ideias com propósitos e significados distintos através da escrita tal como sustenta Campbell e colaboradores (2000).

Por meio da actividade de escrita os jovens desenvolvem ideias e consideram a escrita como um acto linguístico importante que ocorre entre eles e os outros. Verificou-se 3 jovens com a aquisição de competência para a escrita, constatamos tal como Campbell e colaboradores (2000) que esta é reforçada pela fala , pela audição e pela leitura. Com a análise desta categoria sustentamos as categorias apresentadas por Britton tal como citado em (Campbell L., et al., 2000) ao fazerem uso mecânico da escrita, uso informativo, uso pessoal e uso imaginativo. 1 dos jovens não manifestou esta competência, por apresentar comprometimento na área intelectual.

Questiona para obter informações : Nesta categoria sustenta-se que fazer questões sobre a vida e sobre a ambição pessoal e posteriormente encontrar respostas adequadas torna-se compensador para os jovens tal como Campbell e colaboradores (2000) referem. A percepção das questões dos jovens transite-nos os seus focos de interesse bem como estão estruturadas as suas áreas de conhecimento.

A análise de conteúdo desta categoria remete-nos claramente para a necessidade que estes jovens têm de obter informações incluindo habilidades de raciocínio de ordem superior como estratégias de colocar as questões, fazer escolhas, resolver problemas e a capacidade de metacognição (Sternberg, 2005)

Dimensão 2 : Competência musical

A música é uma forma de arte que nos acompanha desde a via uterina, expressa-se através da voz humana, do bater do coração, do ritmo cardíaco, da respiração, das subtilezas

ondas cerebrais. Todos somos igualmente musicais, podendo estimular esta actividade em nos próprios e nos outros. Esta dimensão qualifica-se como uma capacidade intelectual segundo os critérios da TIM de Gardner (2002). Para que a análise de conteúdo fosse mais efectiva subdividimos a dimensão musical em 2 categorias, baseadas nos desempenhos observados dos jovens com NEE, competências diferenciadas, que passamos a analisar:

Categorias	Aluno/a				N	Proporção
	D	R	F	T		
-Capta a estrutura do funcionamento de uma música			X	X	2	.50
-Aprecia melodia	X	X	X	X	4	1.00
Totais	1	1	2	2	6	.75

Quadro 3- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 2: competência musical

Capta a estrutura do funcionamento de uma música – Sobre esta categoria consideramos que tal como (Flowers, 1985, como citado em Krechevsky, 2001) os jovens foram capazes de discriminar as notas antes de saberem descrever o que ouvem. O domínio musical envolve regras específicas e estruturas de pensamento. Os jovens ao ouvirem activamente uma música, sentem necessidade de expressar o impacto que essa composição musical produz neles. Curiosamente os resultados de 2 manifestações nesta categoria remetem para uma clara necessidade de estimular os jovens para processos de aprendizagem musical muito recomendado por Campbell e colaboradores, (2000).

Aprecia melodias : Relativamente a esta categoria, verificou-se 4 manifestações de competência adquiridas. Os dados obtidos confirmam que vários estilos de música no ambiente escolar desenvolvem o gosto e a apreciação pela música. Na análise de conteúdo desta categoria concordamos com Campbell L. e colaboradores (2000). Ao

verificarmos que esta actividade é inspiradora para o desenvolvimento do potencial em domínios verbais e não verbais dos jovens, permitindo que os interesses dos alunos se ampliem ao conhecer o papel da música nas diversas culturas mundiais e as vidas dos vários compositores e executantes. Confirmou-se que as audições de melodias proporcionou um efeito relaxante em actividades físicas, reduziu tensões e ajudou os alunos a concentrem-se com mais facilidade nas actividades. Estas características vão ao encontro das estratégias descritas por Campbell L. e colaboradores (2000) quando referem que a música cria ambientes positivos que ajudam à concentração para a aprendizagem.

Dimensão 3 : Competência lógico-matemática

A competência lógico- matemática como o nome indica, esta habilidade intelectual divide-se facilmente em duas classes de capacidades: a inteligência lógica e a capacidade de se mover habilmente no mundo dos números. (Gardner, 2005)

De acordo com as propostas de Gardner (2002) a dimensão lógico – matemática permite o desenvolvimento de cálculos, considera proposições, quantifica, propõe hipóteses, e realiza raciocínios matemáticos complexos. Esta inteligência é demonstrada pelos cientistas, matemáticos, engenheiros.

Assumimos 4 categorias para esta dimensão de acordo com os desempenhos observados dos jovens com NEE, competências lógico-matemática diferenciadas, que passamos a analisar:

Categorias	Aluno/a				N	Proporção	
	D	R	F	T			
Dimensão Lógico-matemática	- Conta até 10	X	X	X	X	4	1.00
	- Faz somas com unidades	X	X	X	X	4	1.00
	- Faz subtracções com unidades	X	X	X	X	4	1.00
	-Determina um acontecimento e prevê o que pode acontecer em vários cenários	X	X	X	X	4	1.00
Totais	4	4	4	4	16	1.00	

Quadro 4- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 3: competência lógica-matemática

Conta até 10 : A capacidade de contar é uma habilidade cognitiva importante. Os jovens identificaram os números através de acções significativas: na forma de idade, números de telefone, peças de jogos. A partir da análise do quadro 4 verificamos que todos os jovens adquiriram esta competência. Como refere Krechevsky (2001) concluímos que a capacidade intelectual de contar inicia-se em contexto social em que os jovens com NEE aprendem e reconhecem pequenas quantidades enquanto exploram e brincam com objectos e números significativos.

Faz somas com unidades / Faz subtracções com unidades : Para estas duas categorias observamos tal como Krechevsky (2001) que a capacidade intelectual de acrescentar ou de retirar não é o mesmo que a capacidade intelectual de recitar a palavra que designa o próximo ou o anterior número. A análise das respostas destas categorias apontam para a aquisição destas competências em todos os elementos da amostra, verificou-se também em todos os jovens que a capacidade intelectual de explicar o raciocínio de soma ou subtracção desenvolve-se posteriormente à habilidade de raciocínio em si.

Determina um acontecimento e prevê o que pode acontecer em vários cenários:. A partir da análise do quadro 4, podemos verificar que os jovens conseguiram aplicar de forma confiante o raciocínio lógico em todas as oportunidades de aprendizagem. Estes dados também demonstram a importância dos jovens colocarem as acções em ordem lógica como uma habilidade importante para qualquer empreendimento tal como refere Campbell e colaboradores (2000).

Contrariando o mito das dificuldades sentidas pelos alunos com NEE nesta dimensão a partir da análise do quadro 4 verificamos que todos os jovens apresentam funcionalidade nestas competências.

Dimensão 4 : Competência Cinestésica

Nesta dimensão focalizada nas propostas de (Gardner, 2005), ou seja considera-se os conteúdos que envolvem as competências como: a capacidade de resolver problemas ou criar produtos utilizando o corpo todo ou algumas partes deste num contexto espacial. A habilidade corporal-cinestésica promove a manipulação de objectos e desenvolve as

habilidades físicas. Nesta inteligência evidenciam-se os bailarinos, os artesãos, desportista e os cirurgiões. As 3 categorias consideradas foram fundamentadas nos desempenhos observados em 3 jovens (1 dos alunos não foi considerado, por apresentar não funcionalidade nesta dimensão), competências diferenciadas, que passamos a analisar:

Categorias		Aluno/a			N	Proporção
		D	R	T		
Dimensão Cinestésica	-Cria produtos utilizando o corpo	X	X	X	3	1.00
	- Resolve problemas utilizando o corpo	X	X	X	3	1.00
	-Consegue dançar	X	X	X	3	1.00
Totais		3	3	3	9	1.00

Quadro 5- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 4: competência cinestésica.

Cria produtos utilizando o corpo: Em relação a esta categoria e indo ao encontro ao que é sugerido por Krechevsky (2001) observou-se a importância desta competência para os jovens, ao dominam a colocação do corpo no espaço, equilíbrio, *timing* e intensidade, tal como a habilidade de observação para imitarem e recriarem diferentes cenas. Através das experiências sensório-motoras os jovens realizaram aprendizagens significativas. Os dados observados revelam que os jovens com NEE dependem do processo cinestésico e necessitam de explorar e manipular os objectos que aprendem para compreender e reter a informação.

Resolve problemas utilizando o corpo : Como se pode observar no quadro 5 a competência de realizar movimentos orientados para um objectivo. (Krechevsky, 2001) é fundamentada nas competências observadas nos jovens como: a coordenação, a agilidade, o equilíbrio, a velocidade e a potência para se adaptarem a diferentes desafios.

Consegue dançar: A análise das respostas obtidas nesta categoria mostra a capacidade de dançar como uma forma de movimento criativo em que os alunos têm oportunidade através dela de aprender, sintetizar e demonstrar conhecimentos ao criar coreografias como referem Campbell e colaboradores (2000). As aquisições de competências registadas nesta categoria revelaram a expressão e o significado das experiências dos jovens, e de que forma o corpo se encontra envolvido para a aprendizagem, as características aqui referidas vão de encontro aos critérios de potencial propostos por Sternberg & Grigorenko (2003).

Dimensão 5 : Competência Visuo Espacial

Esta dimensão apoia-se nas propostas de Gardner, (2005), Campbell L., *et al.* (2000) e Krechevsky ,(2001) e reflecte os conteúdos que compreende competências como : a criação de representações ou imagens mentais e capacidade de operar sobre elas de diversos modos. A habilidade visuo-espacial motiva a capacidade para pensar de forma tridimensional e possibilita que se compreenda as imagens internas e externas. Os navegadores, pilotos, artistas plásticos, arquitectos exibem esta inteligência. Não foi considerado 1 dos alunos por apresentar não funcionalidade para a referida dimensão. A esta dimensão fizeram-se corresponder 2 categorias:

	Categorias	Aluno/a			N	Proporção
		D	R	T		
Dimensão Visuo espacial	- Cria representações mentais	X	X	X	3	1.00
	- Opera sobre as representações de modos variados	X	X	X	3	1.00
Totais		2	2	2	6	1.00

Quadro 6- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 5: competência visuo- espacial.

Cria representações mentais: como se pode observar a totalidade dos jovens avaliados, revelaram aquisição desta categoria através da capacidade de criar linhas e formas que

se assemelhem a objectos reais que é uma competência simbólica que apenas o ser humano possui como referem Campbell e colaboradores, (2000). Salientamos a verificação de habilidades ao nível da representação, da exploração e do aspecto estético no processo de criação.

Opera sobre as representações de modos variados : Os jovens manifestaram a capacidade de criar símbolos reconhecíveis, como pessoas e animais, estes elementos surgiram integrado num *design* mais amplo e contextualizado. Verificou-se flexibilidade no grau de representação, tanto na capacidade de representar como na utilização dos materiais. As manifestações revelaram a preocupação com o nível artístico no que concerne á forma, cor, transmissão de emoções e efeito estético das criações. Os dados obtidos remetem para características semelhantes das representações pictóricas realizadas por crianças que integraram a abordagem *Spectrum* observadas por Krechevsky, (2001).

Dimensão 6: Competência Naturalista

A dimensão competência naturalista definiu-se de acordo com os conceitos de Gardner (2005) que envolvem as capacidades de discriminações consequenciais referentes a natureza tal como as competências de observação do mundo natural, identificação e classificação de objectos, conhecer os sistemas naturais e os que são criados pelo homem. Estas habilidades são evidentes nos ecologistas, agricultores, caçadores, arquitectos paisagistas Para esta dimensão destacamos 2 categorias:

Refere características dos objectos apreendidas de forma sensorial : Em relação a esta categoria salientamos, tal como Campbell e colaboradores, (2000) que cada indivíduo nasce como naturalistas com habilidades inatas para explorar o mundo que nos rodeia através dos nossos sentidos. A análise desta categoria remete-nos para a facilidade com que os todos os jovens referiram características dos objectos por meio das percepções sensoriais tácteis, olfactivas, auditivas, gustativas e da observação activa que os levou a reflexão e questionamento das suas próprias percepções.

Distingue objectos : Todos os alunos manifestaram conhecimento do conteúdo das características dos objectos conseguindo agrupar de acordo com a forma, tamanho, cor, flutua / afunda. Após realizado este sistema de classificação nomearam características distintas dos objectos. A análise de conteúdo desta categoria salienta-nos a aquisição de competência dos alunos para classificar e separar objectos, eventos e seres vivos, de acordo com as suas características. Estas características são referidas pelos autores supra citados como processos cognitivos fundamentais.

Categoria		Aluno/a				N	Proporção	
		D	R	F	T			
Dimensão	Naturalista	-Refere características dos objectos apreendidas de forma sensorial	X	X	X	X	4	1.00
		-Distingue objectos	X	X	X	X	4	1.00
Totais			2	2	2	2	8	1.00

Quadro 7- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 6: competência naturalista.

Dimensão 7: Competência Intrapessoal

A organização desta dimensão implica as propostas de Gardner (2005) e Campbell L., *et al.*, (2000) e envolve as seguintes competências: a capacidade de identificar sentimentos, objectivos, medos, forças e fraquezas pessoais, tomar decisões sensatas baseadas um modelo funcional de si mesmo. Manifestar habilidade intrapessoal é a capacidade de criar uma percepção de si próprio e utilizar esse conhecimento para tomar decisões sobre o planeamento da sua vida. Psicólogos, filósofos, teólogos demonstram fortemente esta inteligência. A esta dimensão fizeram-se corresponder 3 categorias, fundamentadas nos desempenhos dos jovens:

Categorias		Aluno/a				N	Proporção
		D	R	F	T		
Dimensão Intrapessoal	-identifica os seus sentimentos	X	X	X	X	4	1.00
	- Identifica objectivos pessoais	X	X		X	3	.75
	-expressa desejos	X	X	X	X	4	1.00
Totais		3	3	2	3	11	.92

Quadro 8- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 7: competência intrapessoal.

Identifica os seus sentimentos: Os jovens identificaram sentimentos de tristeza, alegria, zanga, partilha, responsabilidade, medo, felicidade, confusão, ansiedade. Reflectiram sobre quantos dos sentimentos identificados já vivenciaram pessoalmente, quanto estes os afectam psicologicamente e fisicamente, quando e como os experimentaram. A análise das respostas mostra tal como refere Campbell e colaboradores, (2000) a importância da experiência de vários sentimentos vividos para o desenvolvimento de uma base emocional. Salienta-se a necessidade sentida pelos jovens em compreender melhor a multiplicidade de pensamentos e atitudes que os implica a tomar decisões.

Identifica objectivos pessoais: Os jovens identificaram os objectivos pessoais que gostariam de alcançar em relação as actividades propostas. Sempre que conseguiram determinar objectivos individuais a sua motivação em relação á aprendizagem aumentou, influenciando um melhor desempenho das actividades propostas. A análise de conteúdo desta categoria remete-nos para clara necessidade apontada por Campbell e colaboradores. (2000) ao defender que quando os interesses e os desafios são identificados, os jovens conseguem eleger com maior facilidade os objectivos que gostariam de atingir.

Expressa desejos: Ao analisarmos o conteúdo desta categoria compreendemos tal como os autores acima referidos que os jovens ao descobriam os seus *eus* interiores, articulam intencionalmente interesses, pontos fortes e formas preferidas de conseguir reconhecimento por partes dos outros. A capacidade de exprimir desejos destes alunos proporcionou um maior conhecimento dos seus interesses e permitiu maior recolha de informação de forma a individualizar as intervenções.

Dimensão 8: Competência Interpessoal

Organizamos esta dimensão a partir das sugestões de Gardner (2005) que compreendem competências como: discriminar uma pessoa de outra, compreender as motivações do outro, trabalhar em cooperação, manipular o outro. A inteligência interpessoal consiste em ser capaz de compreender os outros e interagir de forma activa com eles. Actores, políticos, professores, assistentes sociais exibem esta habilidade. Para esta categoria estabelecemos 3 categorias, observadas no desempenho dos jovens:

Categorias		Aluno/a				N	Proporção
		D	R	F	T		
Dimensão Interpessoal	- Revela habilidade de liderar			X		1	.25
	-Coopera com o grupo	X	X	X	X	4	1.00
	-compreende as motivações dos colegas			X	X	2	.50
Totais		1	1	3	2	7	.58

Quadro 9- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 8: competência interpessoal

Revela habilidade de líder: Em relação a esta categoria assumimos tal como Campbell e colaboradores (2000) quando referem que a habilidade interpessoal envolve a capacidade para formar e manter relacionamentos e para assumir vários papéis dentro

dos grupos, como líderes. Esta manifestação observou-se em 1 jovem que evidenciou esta competência ao demonstrar facilidade em influenciar os seus pares, destacou-se nos trabalhos e no grupo e ajudou os colegas a apreciar opiniões diferentes.

Coopera com o grupo : Os jovens em contexto de Grupo Contadores de Histórias foram atribuídas funções para garantir a responsabilidade da execução da tarefa. 1 dos elementos actua como mediador. Todos os jovens aprenderam a usarem-se uns aos outros como recursos. Sentem o direito de pedir ajuda a qualquer elemento do grupo e assumir a responsabilidade de ajudar qualquer um que necessite de orientação. Têm a consciência de que é necessário o desempenho de cada um para tornar possível a execução desta actividade cooperativa. A análise de conteúdo da referida categoria remete-nos para os conceitos propostos por Armstrong (2001) ao referir a importância da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de contextos escolares agradáveis que favoreçam o sucesso dos alunos e dos professores.

Compreende as motivações dos colegas: a análise de conteúdo desta categoria revela-nos tal como sustentam Campbell. e colaboradores (2000) que embora facilmente se determine que existem diferentes formas de perceber o mundo, este conceito é difícil de interiorizar a dificuldade que os alunos sentem Verificou-se que os jovens ficam algumas vezes surpreendidos ao perceber que os colegas os compreendem de forma diferente, daquela com que eles se compreendem a si próprios. Estas manifestações justificam uma avaliação mais dirigida as expectativas de cada um. Tais dados deverão constituir pontos de referência para estruturar futuras intervenções

Em síntese a análise dos resultados permite descrever vantagens encontradas através da intervenção e da avaliação inclusivas baseada nas TIM. Tal como: desenvolver actividades organizadas e orientadas para os interesses e expectativas dos alunos; acesso fácil aos instrumentos que envolvem cada uma das dimensões; possibilidade de

desenvolver actividades de forma autónoma e de livre escolha; facilitar a identificação e estimulação das diversas habilidades individuais, promover a alternância nas actividades dirigidas com intencionalidade ao desenvolvimento dos alunos e as de exploração livre e criativas; possibilitar diversas fontes de avaliação e promover a possibilidade de autoavaliação dos alunos. Esta abordagem permite uma descrição mais funcional baseada nas competências facilitando o planeamento e o desenvolvimento de estratégias de intervenção às necessidades dos alunos com NEE, por comparação à avaliação tradicional baseada no conhecimento de conteúdos académicos. Tal vem confirmar a necessidade de se organizar intervenções e avaliações inclusivas cujo paradigma seja o do crescimento que promova e respeite um novo conceito do que é ser inteligente.



CONCLUSÕES

O presente trabalho enquadra-se na área da avaliação e intervenção inclusiva, e teve como principal objectivo compreender e caracterizar o desenvolvimento do potencial de 4 jovens com NEE. Para tal a sua fundamentação teórica apoiou-se no modelo de inclusão defendido por Ainscow (1998) que focaliza a inadequação das tradicionais formas de categorizar a diversidade dos alunos com necessidades educativas específicas, e na urgente reorganização das escolas, de forma a implementarem uma abordagem inclusiva para melhor responder a todos os alunos. E nos modelos sobre potencial humano de Gardner (2000) e Sternberg (1985) que focalizam a pluralidade da inteligência e as avaliações baseadas no desempenho, na experiência, na educação para a compreensão, no uso da inteligência para se chegar a currículos, instrução, avaliação inclusiva mais personalizada e na natureza dos esforços interdisciplinares da educação. Em seguida destacam-se as principais contribuições deste estudo:

Do estudo teórico concluímos:

Desde a década de 70 que existe um interesse mundial primeiro pela integração e posteriormente pela inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas específicas nas escolas de ensino regular. (Ainscow, 1998; Booth & Ainscow, 1998). Inicialmente as crianças com necessidades educativas específicas foram educadas em instituições de apoio à deficiências longe dos seus colegas de idade, com currículos específicos centrados nos seu défices. Em 1978 surge o conceito de Necessidades Educativas Especiais através do documento *Warnock Report* que retira o enfoque da criança e atribui a responsabilidade ao professor para a resolução dos problemas das crianças com NEE, na escola. Este documento influenciou a educação especial na Europa, e surge em Portugal através do Decreto-lei 319/91, a defender a igualdade de oportunidades. A percepção de que a educação deve ser um direito a todos independentemente das suas singularidades e necessidades levou à abordagem da educação inclusão. A esta filosofia na década de 90 corresponderam vários movimentos que procuram reflectir a problemática da deficiência: a Conferência Mundial de Salamanca, realizada pela Unesco e pelo Governo Espanhol, em 1994

que veio consignar que todas as crianças consideradas como tendem necessidades educativas específicas, tem direito a que lhe seja proporcionando igualdade de oportunidades de ensino e aprendizagem. A Cimeira Mundial Sobre Desenvolvimento Social De Copenhaga realizada em 1995 onde ficou consignado que “Se devem garantir às crianças, jovens e adultos com deficiência, oportunidades iguais em contextos integrados, tomando em plena consideração as diferenças individuais e as diversidades de situações.” O Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar 2000 que focalizou a atenção nos conceitos de *educação para todos* e de *educação inclusiva*, perspectivando a expansão da escolarização, a transformação da escola, de modo a que se possa responder eficazmente a todas as crianças incluindo as portadoras de deficiência.

Como consequência destes conceitos, o caminho a seguir passará por mudanças, tanto nas escolas especiais como nas regulares. As escolas regulares têm de se reestruturar para dar respostas adequados a diversidade dos alunos, enquanto as escolas especiais tem que adoptar uma atitude voltada para o exterior assumindo-se cada vez mais como um centro de recurso `a comunidade educativa, capacitadas para desenvolver actividades de índole inclusiva e projectos de transição para a vida adulta.

Os modelos de desenvolvimento do potencial de Gardner e Sternberg questionam as teorias subjacentes aos testes de inteligência, oferecem novas perspectivas para avaliar a inteligência e alargam a sua definição. Para Gardner (2000) a inteligência é definida como a capacidade que o indivíduo tem para criar produtos ou resolver problemas que sejam mais importantes em diferentes ambiente culturais ou sociais. Na perspectiva de Sternberg (1985) existem três princípios distintos da inteligência que actuam de uma forma integrada: a inteligência contextual, a inteligência componencial e a inteligência experimental. O primeiro aspecto relaciona a inteligência com o ambiente exterior ao aluno, o segundo aspecto refere-se as questões de vida interior do aluno e o terceiro aspecto interage entre os dois ambientes referidos, revelando-se na capacidade que cada um tem de resolução de problemas ou na tomada de decisões e na capacidade que cada aluno tem de automatização do processamento de informação.

Nesta perspectiva de visão da inteligência desenvolvem-se conceitos fundamentais como a multiplicidade de habilidades, o desenvolvimento com base nas experiências vividas em benefício próprio e dos outros que nos rodeiam. A abordagem das inteligências múltiplas centrada no paradigma do potencial oferece um contexto ideal para compreendermos as habilidades dos alunos. Focaliza o conhecimento do mundo através de oito inteligências. A teoria das inteligências múltiplas e a teoria triárquica assumem neste contexto a importância e a inovação de compreender o percurso de aprendizagem/ensino dos alunos com NEE através de uma avaliação inclusiva, que nos remete para o conhecimento da pluralidade das diferenças dos alunos, e meio para intervir na resolução de problemas. De acordo com Candeias (2009)

Esta abordagem está para além da resposta tradicional do teste de QI e dos testes de conhecimento escolar, centrados nos produtos, fundamentando-se: na avaliação do processo de resolução de problemas, ou do processo de pensamento. A “atavismo” da classificação para encontrar diferenças, dá lugar á necessidade de compreensão das estratégias e dos erros com o objectivo de intervir. (p.33)

Outro aspecto importante a considerar na educação inclusiva é a formação profissional e pessoal do professor, este assume a característica de mediador. A aprendizagem mediada compreende uma interacção, em que o professor assume a responsabilidade de seleccionar, ampliar e interpretar os estímulos, recorrendo a estratégias inclusivas para produzir no aluno aprendizagens significativas.

As crianças ou jovens com necessidades educativas específicas em diferentes faixas etárias tem necessidades diferentes, respondem a diferentes formas de informação cultural e assimilam conteúdos com diferentes estruturas emocionais e cognitivas. Daí a importância da criação de ambientes educativos de interacções positivas que abordem as aprendizagens enquanto processo e através de projectos inclusivos de inovação educativa. O desenvolvimento de tais projectos revela as condições necessárias para a inovação que conduz a uma avaliação inclusiva. Esta abordagem foi o ponto de partida para a operacionalização deste estudo, o qual empiricamente foi comprovado.

Do estudo empírico concluímos:

Sendo o objecto de estudo a caracterização do potencial de 4 Jovens com NEE que integram o grupo “ Tapetes Contadores de Histórias” alunos da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) de Évora, procuramos responder à questão inicial que definimos como foco deste estudo: Compreender e caracterizar o desenvolvimento do potencial dos 4 jovens com necessidades educativas específicas.

Realizamos uma abordagem de carácter qualitativo focalizada na metodologia de estudo de caso. Para a recolha de dados recorremos a vários instrumentos. Para a recolha de dados sobre os casos em estudo: Registo documental dos processos individuais dos Jovens. Para as IM: Grelhas de observação e descrição de actividades adaptadas do projecto *Spectrum*; Para o domínio social: Teste de Avaliação de Habilidades Cognitivas de Soluções de Problemas Interpessoais (EVHACOSPI); Para os portefólios: Entrevista colectiva e Registo Audiovisual. As listas de verificação de estilos de trabalho e registo das IM com indicadores do desenvolvimento foram transversais a todo o processo de recolha de dados.

Como forma de reduzir os dados recolhidos procedeu-se à formalização de dimensões subdivididas em categorias, a sua definição teve como base a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2005), facilitadoras da compreensão dos dados, que possibilitaram a definição de perfis de desenvolvimento do potencial.

A abordagem compreensiva dos dados permitiu-nos descrever como se processa o desenvolvimento do potencial dos jovens com N.E.E. O foco do perfil é o potencial do/a jovem com necessidades educativas específicas, onde se definiu o nível de capacidade mais geral, identificou-se os estilos de trabalho, incluímos o contributo familiar e sugerimos sugestões de actividades inclusivas.

A análise e discussão de dados demonstraram que a avaliação do potencial de jovens com NEE através das Inteligências Múltiplas oferece um contributo fundamental para compreendermos os perfis do potencial. Realçamos o formato das actividades das IM, tendo subjacente a avaliação do desempenho e das competências através das oito inteligências, poderem ser consideradas uma forma mais justa e eficiente para caracterizar e compreender os jovens com NEE independentemente das suas especificidades.

A avaliação realizada trouxe contributos profundos e mais funcionais dirigidos às diversas competências que os alunos possuem ao resolverem problemas e ao aplicarem os conhecimentos que aprenderam. Nesta análise concluímos que é necessário:

- 1) Alterar as percepções que se tem dos potenciais dos alunos; ao proporcionar aprendizagens diversificadas, desenvolver a capacidade e métodos de observação e solicitar informações sobre os alunos Para que a percepção que se tem dos alunos seja cada vez menos tendenciosa e limitada.
- 2) Reconhecer que as IM aplicadas aos currículos dos alunos transformam-se num instrumento de organização para os educadores e professores pois permite que qualquer conteúdo pode ser ensinado de muitas maneiras. Para tal é necessário que se verifique disponibilidade de tempo para que os profissionais de educação consigam desenvolver os seus conhecimentos pedagógicos.
- 3) Considerar que os perfis de potencial e as IM sugerem que cada jovem com NEE deverá ter oportunidade de ter um ensino individualizado e enriquecido, de acordo com o seu ritmo de aprendizagem e estilo de trabalho.
- 4) Observar que a identificação dos estilos de trabalho permitiu informações adicionais sobre cada habilidade dos alunos e revelou implicações importantes na planificação de futuras intervenções inclusivas.
- 5) Considerar a importância de projectos inclusivos de inovação educativa como o grupo “Tapetes Contadores de Histórias” que promovam a cooperação entre os intervenientes e que sejam desenvolvidos em contexto inclusivos adaptados as expectativas e interesses dos alunos com NEE
- 6) Neste estudo a utilização de portefólios como instrumento centralizador proporcionou a expansão do repertório de avaliação, criou efectivamente perspectivas de avaliação contínua em paralelo com o desenvolvimento das actividades. Os portefólios oferecem evidências que permitem aos jovens com NEE uma participação activa na avaliação determinando os seus progressos no decorrer da intervenção. Ao reflectir sobre o desenvolvimento do seu potencial em cada domínio, fazem uma revisão dos conteúdos dos portefólios e participam na própria avaliação ao reflectirem sobre os seus aspectos menos conseguidos e nas actividades bem sucedidas. Percepcionar o desenvolvimento do potencial com base nesta abordagem contribui para identificar nos jovens, melhoria no desempenho das actividades, reflectir sobre a auto-estima e planificar práticas inclusivas que possibilitem o sucesso dos alunos.

Assumimos a importância destas conclusões para apoiar a mudança de práticas pedagógicas, que tradicionalmente tomam o desenvolvimento do potencial como uma visão geral para se focalizarem na compreensão profunda de cada aluno como forma de descobrir novas estratégias de desenvolver plenamente todas as suas inteligências.

Questões éticas

As limitações do estudo por questões éticas revelaram-se essencialmente na dificuldade de acesso a dados considerados sensíveis e documentos específicos de determinadas áreas de intervenção, (prováveis de conter informações importantes para estudo) tais como: relatos de sessões de intervenção psicológica, registos de contactos com familiares por parte do serviço social da APPACDM. De acordo com o código de ética da referida instituição uma outra condicionante prendeu-se com a impossibilidade de fotocopiar documentos dos processos individuais, dificultando e tornando mais morosa a sua consulta.

Limitações do estudo

As limitações sentidas neste estudo fixaram-se fundamentalmente na gestão do tempo: para aplicar e analisar a diversidade de instrumentos de recolha de dados. Pela especificidade do estudo houve necessidade de adaptar o horário individual dos jovens para aumentar o período de tempo como o intuito de desenvolver actividades em grupo; a necessidade de adaptar instrumentos, criar e preparar materiais tornou o estudo mais moroso; tal como a ausência temporária de um elemento da amostra por motivos de saúde.

Reconhece-se o carácter limitativo das conclusões pelo facto de se tratar de uma investigação compreensiva e descritiva que utiliza a metodologia de estudo caso, e devido ao reduzido número de amostra, não é possível fazer uma generalização.

Sugestões de intervenção

Com a necessidade que as escolas tem de se organizar para responder adequadamente a cada aluno e implementarem uma avaliação inclusiva. Este estudo sugere algumas

práticas úteis para os profissionais de educação, no sentido de alterarmos os currículos centrados no domínio linguístico e domínio lógico-matemática para passar a motivar os alunos em todos os domínios de potencial. A avaliação devera ser centrada nas potencialidades e deixar de ser focalizadas nos défices individuais.

A utilização dos portefólios como instrumento centralizador de avaliação surge-nos neste estudo como uma inovação para avaliação dos jovens com NEE em contextos inclusivos. Possibilita informações específicas de cada aluno, dá-nos uma visão das actividades no decorrer da intervenção, regista os estilos de trabalho que o aluno desenvolve, leva a prática reflexiva e serve de instrumento de autoavaliação. Os portefólios tem um papel importante na avaliação contínua, mas estimulam igualmente os alunos a ouvirem-se a si próprios de uma forma activa e consciente sobre o seu desenvolvimento pessoal e intelectual. Assumindo serem responsáveis pela sua autoavaliação dos processos e dos produtos de aprendizagem/ensino, podem dar inicio a inovação como alavanca para a mudança, não a partir de valorizações externas mas sobretudo a partir da compreensão seu próprio mundo interior.

Em termo educativos e de investigação este estudo pode ajudar a realizar uma avaliação de *follow-up*, ou avaliação de continuidade. Porque se avalia acompanhando continuamente a intervenção. Permitindo registar as mudanças do aluno e dar feedback contínuo aos professores, ao próprio aluno e à família. Tal como possibilita o ajustamento contínuo no planeamento de uma intervenção adequada. Uma das intenções deste estudo é estimular os docentes a criarem medidas de avaliação em que os alunos participem activamente. Pretende-se contribuir para a mudança de paradigma de avaliação, pois tem mais impacto um estudo relatado do que um estudo generalizado, com a mais valia de que os estudos caso são processos dinâmicos, sempre susceptíveis de ser estudados. Nesta perspectiva este estudo é um estímulo para os profissionais de educação adequarem o currículo de acordo com as características e interesses dos alunos, motivando o desenvolvimento do potencial.

Quando os indivíduos têm oportunidades de aprender através de seus potenciais, ocorrem mudanças cognitivas inesperadas e positivas, emocionais, sociais e até físicas.

Campbell,L.,Campbell,B.,Dichinson,D. ,2001

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Communication présentée Au Congrès international d'Education special, Birmingham, Angleterre.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de Professores*. (Cotrim, A., Costa, M. B. & Paes, I.S., Trad.). Lisboa: Edições UNESCO. (obra Original publicada em 1996).

Allodi, M.W. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, grup composition and organization of special support. *Learning Environments Research* 5, pp 253- 274.

Almeida, F. (1999:291). In Borges, M. (2000). *Autismo – Um Silêncio Ruidoso. Perspectiva Empírica Sobre o Autismo no Sistema Regular de Ensino*. Trabalho não publicado, Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação* (3.ª Edição). Braga: Psiquilibrios.

Andrade, T. (2007). Pinceladas Inteligentes?: Um estudo exploratório sobre a expressão plástica em pessoas com deficiência moderada. In A. Candeias (coord.) *Inteligência Humana. Investigação e Aplicações*. (Vol I). Lisboa: Quarteto.

Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas Na Sala De Aula*. Porto Alegre: Artmed.

Ayres, P., Sawyer, W. & Dinham, S (2004). *Effective teaching in context of a Grade 12 high stakes external examination in New South Wales*. Australia, British Education Research Journal, 30 (1), 141-165.

Bell, J. (2004). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Viseu: Gradiva. (obra original publicada em 1993).

Bénard, Ana Maria Costa de . *Uma Escola Para Todos. Caminhos Percorridos e a Percorrer*. Recuperado em 15/05/09 em : <http://www.malhatlantica.pt>

Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2000). *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas* (Inteligências múltiplas na sala de aula). (2ª Edição). Porto Alegre: Artmed.

Candeias, A. (2003). *A (s) Inteligência (s) que os testes de QI não avaliam. Inteligência Social. Inteligência Emocional*. Évora: Universidade de Évora.

Candeias, A. (2007). Inteligência Social: Um construto dinâmico necessário para compreender a complexidade da inteligência. In A. Candeias (coord.) *Inteligência Humana. Investigação e Aplicações*. (Vol I). Lisboa: Quarteto.

Candeias, A. (2009). Avaliação Inclusiva – Uma Avaliação Centrada na Compreensão do Potencial de Desenvolvimento. In A. Candeias (Coord.) *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Universidade de Évora: CIEP.

Cohn, L., Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão E Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Crespo, A. & All. (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC

Cury, A. (2007). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Pregaminho.

Decreto- lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República Portuguesa 4/2008, I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto. Recuperado em 16/07/09

<http://www.prof2000.pt>- Legislação.

Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial (Salamanca -1994). Recuperado em 12/05/09 em:[http://pt.wikisource.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o de Salamanca](http://pt.wikisource.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_de_Salamanca)

Dror, O (2006) School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs Education, Citizenship and Social Justice, Vol. 1, No. 2, 157-174

Estrela, A. (1999). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Ferrando, M. e Sánches, J. (2007). Las Inteligencias Múltiples: Um modelo de evaluación dinámica. In A.Candeias (coord.) *Inteligência Humana. Investigação e Aplicações*. (Vol. I). Lisboa: Quarteto.

Flick, U.(2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. (A.M. Parreira,Trad.) Lisboa: Monitor. (Obra original publicada em 2002).

Fontes, M. (1995). *Pensamento e Linguagem L.S. Vygotsky*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Franco, V. (2009). Percursos Inclusivos No Ciclo de Vida Da Pessoa Com Deficiência.In A. Candeias (Coord.) *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Universidade de Évora: CIEP

Gardner, H. (1996). *A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva*. São Paulo: EDUSP.

Gardner, H.(2000). *Inteligência Múltiplas, A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Gardner, H. (2002). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. (S.Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (obra original publicada em 1994).

Gardner, H.(2005).*Mentes que Mudam: A arte e a ciência de mudar as nossa ideias a*

as dos outros.(M.A.V. Veronese, Trad). Porto Alegre: Artmed/Bookman. (Obra original publicada em 2004).

Gil, A. C. (1996). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. S. Paulo: Editora Atlas.

Gonçalves, E., Sá, L.,& Caldeira, M (2004/2005). Estudo Caso. Recuperado em 9 de Setembro, 2009 de <http://www.educ.fc.pt/docentes/ichagas/mil/editemcaldeiralurdestcaso.pdf>

Kasmier, R. (2006). Diversity and Inclusiveness – comunicação em Teaching Conference, Spring 2006, Session notes, <http://faculty.academyart.edu/assets/faculty/06SP.EGP.pdf>

Keeves, J.P. (ed) (1998). *Educational Research, Methodology and Measurement*. Na International Handbook. Oxford: Pergamom Press.

Krechevsky, M. (2001). *Projecto Spectrum, Avaliação Em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What categories reveal about the mind*. Chicago: the University of Chicago.

Latas, A. P . (2001). O Longo Caminõ Cara Á Inclusión. *Revista Galega do Ensino*, 32, 41.

Maslow, A.H. (s.d.). *Introdução A Psicologia Do Ser*. Rio de Janeiro: Eldorado.

Merrian, B. (1990). *Case Study: Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco : Jossey Publisher

Monsen, J. & Frederikson, N. (2004). Teacher's attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research* 7, pp129-142.

Monteiro, L. A.A.– *El Informe Warnock*. Cadernos De Pedagogia. Nº 197, 1991 Recuperado em 20/05/09 de: <http://didac.unizar.es-Warnock.Ed.Especial> .

Monteiro, L. (2007). *Desenvolvimento do Potencial em crianças em idade pré-escolar em Meio Urbano/ Meio Rural – Estudo Exploratório nos concelhos de Évora e Viana do Alentejo*. No prelo.

Okolo, C (2007) Talking about History- Discussions in a Middle School Inclusive Classroom, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 40, No. 2, 154-165.

Farrell, P., & Ainscow, M. (2002) *Making Special Education Inclusive*. London: David Fulton Pub.

Piaget, J. (1973) *Biologia e Conhecimento*: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos. Petrópolis: Vozes

Piaget, J. (1975). *O Nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar

Porter, G. L. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Quivy, R., & Campenhoudt L.V. (2005). *Manual de Investigação Em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (Original em francês publicado em 1995).

Rebocho, M. (2007). *Avaliação das Inteligências Múltiplas em Crianças do 2º Ano de Escolaridade do Regime Educativo Comum e do Regime Educativo Especial*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Intervenção em Contextos Educativos. Évora: Universidade de Évora.

Rose, R. (2002) Including Pupils with Special Educational Needs: beyond rhetoric and towards an understanding of effective classroom practice *Westminster Studies in Education*, Volume 25, Number 1, 1, pp. 67-76

Sampaio, D. (2006). *Lavrar o Mar*. Lisboa: Caminho.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006, agosto). Da integração à Inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. 63-83

Serrano, G.P. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Sousa, A.B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Horizonte.

Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência De Sucesso: Como a inteligência prática e criativa são determinantes para uma vida de sucesso*. (Barroso G., Trad.). Lisboa: Ésquilo Edições & Multimédia. (obra original publicada em 1996).

Sternberg, R. J., & GriGorenko, E. L. (2003). *Evaluación Dinámica: Natureza y mediación del potencial de aprendizaje*. (Barberán,G.S. trad). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A. (obra original publicada em 2002).

Sternberg,R.J. (1994). A Triarchic model for teaching and assessing students in general psychology. *General psychologist*.3 (2), 4-48

Sternberg, R. & Grigorenko, E. L. (2003). *Crianças Rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Schmidt, M., & Cagran, B. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, Vol.32, Issue 4, pp 361 - 372

Sakarneh, M (2004). Recuperado em 12/09/09, de <http://www.aare.edu.au/04pap/sak04009.pdf>

Unesco (1994). *Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional.

Vaughn B., & Mlekov K.(2003). *A Stage Model f Developing an inclusive Community*. sl: FEE

Vieira, F D. & Pereira, M C .(1996). “*Se Houvera Quem Me Ensinara...*”. Lisboa: FCG.

ANEXOS

Anexo (1) SÍNTESE DOCUMENTAL DOS CASOS SELECIONADOS PARA A AMOSTRA

Os documentos que serviram de apoio à descrição dos estudos casos foram produzidos em resultado do normal funcionamento quotidiano do sistema educativo. Os casos seleccionados para amostra frequentam a Unidade Sócio-Educativa da APPACDM de Évora. Os alunos desta Unidade são jovens entre os 15 e 18 anos com uma grande heterogeneidade ao nível das problemáticas apresentadas, como: Microcefalia, Psicose, Atraso do Desenvolvimento, Multideficiência, Síndrome de Down, Deficiência Motor, Distrofia Muscular, Paralisia Cerebral e Problemas Comportamentais.

– JOVEM D

- Dados biográficos

“D” nasceu a 7 de Maio de 1992. O período pré-natal caracterizou-se por uma gravidez considerada normal com duração de 40 semanas, com acompanhamento médico através de consultas de gravidez no Hospital Distrital de Évora (HDE) onde se realizou o parto. “D” nasceu com 3,130 gr, e 48 cm, com registo Índice de Apgar 1’-9, 5’-10. Foi considerado um recém-nascido de termo e maduro.

“D” é o quatro filho de uma fratria de 6 irmãos, filhos de mãe solteira. Não conhece o pai. Vive em colocação familiar numa família de acolhimento do Centro Regional de Segurança Social de Évora (CRSS) desde os 9 meses. Os irmãos mais novos foram encaminhados para a Casa Pia de Évora via CRSS O único contacto que tem com a família biológica é através da avó paterna que o visita esporadicamente.

- Percurso clínico

O Jovem “D” tem um diagnóstico definitivo do Serviço de Pediatria do Hospital Distrital de Évora de Microcefalia comprometendo significativamente as diferentes áreas do desenvolvimento.

“D” foi acompanhado no HDE no âmbito da Consulta de Desenvolvimento, foi observado a 24 de Fevereiro de 1993, sendo avaliado o seu desenvolvimento motor verificando-se que era uma criança com um desenvolvimento motor adequado à idade excepto na área de audição

A 26 de Maio de 1993 foram feitos exames ao nível da consulta de ORL no Hospital de Santa Maria onde posteriormente foi intervencionado em Fevereiro de 1994 (edenoidectomia) por frequentemente ter otites e apresentar perda de audição.

Aos 2 anos teve um internamento no HDE por apresentar um quadro clínico de vómitos e dores musculares nos membros inferiores levando a perda temporária de locomoção.

Ao nível da consulta de Neurologia do HDE, em 1995, “D” fez uma TAC craneoencefálica, que denunciou algumas alterações. Clinicamente está diagnosticado pelo Dr Pedro Cabral com Microcefalia, apresentando um quadro clínico sugestivo de perturbação psicótica associada a deficiência mental, razão pela qual beneficia de apoio regular da consulta de Pedopsiquiatria (também para revisão da terapêutica) e da consulta de risco sempre que se julgue necessário.

Em 28 de Maio de 2001 com 9 anos de idade por apresentar problemas no sono realizou um electroencefalograma com traçada de vigília e sono em que se concluiu que o traçado evidenciou electrogénese da base regularmente estruturada, da qual se salienta actividade paroxística generalizada.

Aos 9 anos iniciou diariamente uma medicação antipsicótica sendo avaliada semestralmente pela Dra Pedopsiquiatra Isabel Martins no Hospital de Beja por manter alguns sinais de descompensação nomeadamente agitação generalizada, gritos frequentes e conflitos perante situações nova.

- **Percurso escolar**

“D” começou a frequentar a Associação de Creche e Jardim de Infância aos 3 anos, transitando para a Escola B1 de S. Mamede, aos 6 anos de idade, tendo frequentado a Escola até ao ano de 2002/2003. Durante este período “D” e a família beneficiavam de

apoio por parte de uma equipa da ECE e APPACDM, nomeadamente ao nível de actividades terapêuticas como a Hipoterapia, a Terapia da Fala e Hidroterapia

Em 2003/2004 foi proposto um Programa Educativo Individual para “D”, com intervenções nos domínios da:

- Estimulação sensorial (tendo como meta reagir a estímulos visuais, auditivos, tácteis, olfactivos e gustativos);
- Independência pessoal, nomeadamente, ao nível da alimentação (comer e beber sozinho e adquirir hábitos à mesa), higiene (utilizar a casa de banho, aprender a cuidar da higiene pessoal), vestuário (despir-se, vestir-se), mobilidade (deslocar-se em espaços conhecidos);
- Motricidade global (controlar a postura, movimentar-se, coordenar movimentos amplos, agarrar e manipular objectos) e da motricidade fina (coordenar movimentos finos);
- Socialização (compreender a linguagem verbal, imitar sons e gestos, relacionar-se com pessoas e com objectos).

“D” foi acompanhado durante o seu percurso no ensino regular por uma professora de apoio, que registou algumas evoluções em diversas áreas, durante a aplicação do PEI. Ao nível da motricidade, “D” apresenta uma instabilidade motora (que o prejudica constantemente), imaturidade afectiva, grande labilidade da atenção da concentração, por vezes o seu desempenho dá-se de modo impulsivo desordenado e sem controlo. Passou a conseguir controlar a postura e coordenar movimentos amplos, empilhar objectos, pôr e tirar tampas em caixas, enfiar/desenfiar contas ou argolas e fazer encaixes.

No âmbito da comunicação, o seu discurso é perceptível, pobre e limitado às suas vivências. Consegue escrever o seu nome e pelo menos mais dez palavras com imprecisão no grafismo e reconhecê-las visualmente. São notórias as suas dificuldades ao nível da linguagem expressiva, o “D” faz-se entender e expressar sendo muitas vezes necessária a intervenção técnica para corrigi-lo e fazê-lo repetir pronunciando de forma correcta e pausada a palavra, já que a fala é apressada, acelerada e precipitada. Adquiriu competências básicas da leitura e escrita.

No que respeita à socialização, apresenta um comportamento interpessoal perturbador, traduzido pelas dificuldades em reconhecer os seus limites, reage negativamente às críticas com comportamento de amuo, choro e gritos. Procura incessantemente a atenção do adulto e dos colegas. Quando está em grupo procura essa mesma atenção única e exclusivamente só para si, não gosta da intervenção de terceiros. Tem dificuldades em partilhar. Apresenta alguns sinais de instabilidade emocional (crises regressivas de enurese). A consciência das normas e regras é fraca, revelando dificuldades no seu cumprimento e reflectindo a má interiorização das mesmas apesar de este constituir um dos aspectos alvo de intervenção nos diferentes contextos.

Em termos de autonomia, na concretização das actividades da vida diária (despir, vestir, alimentação) necessita de uma supervisão na higiene e nas regras de comportamento, cumpre as regras básicas nas horas das refeições. Desempenha pequenas tarefas na sala de actividades e ajuda os colegas.

Ao nível da cognição “D” reage a diversas texturas e consistências de alguns materiais, tendo noção de diferentes temperaturas, reage a elas e reconhece a resistência dos objectos. Reconhece e imita sons diversos, reage a cheiros agradáveis e desagradáveis, é capaz de tomar uma posição corporal segundo uma ordem. Adquiriu noções de quantidade e número, realiza operações de subtracção e soma simples, adquiriu noções de forma e espaço, conhece a sua identidade e identifica elementos básicos do meio ambiente envolvente

No ano lectivo de 2005/2006, “D” integrou a tempo inteiro a APPACDM de Évora. Após reavaliação do PEI (Plano educativo Individual) e aplicação das medidas de regime educativo especial (Dec.-Lei 319/91), foi proposto um programa educativo com especial atenção nos domínios da comunicação, desenvolvimento de competências motoras e de expressão corporal, estimulação de autonomias pessoais e sociais, e promoção de motivação e autoconfiança. Através do desenvolvimento de actividades de apoio sócio-educativo e actividades de despiste vocacional.

- **Situação Familiar**

“D” vive com uma família de acolhimento, desde os 9 meses de idade, como forma de responder às suas necessidades básicas ao nível da habitação, alimentação, higiene e

bem-estar. O agregado familiar é constituído pela ama, marido, dois filhos e mãe da ama. Apesar de ser uma família com características disfuncionais, da qual fazem parte do agregado jovens com problemas de toxicodependência /reclusos, que ainda assim, constitui o único vínculo afectivo deste jovem com necessidades educativas específicas, com a qual ele se identifica, assegura e promove o seu bem-estar.

A Ama descreve-o como meigo, cuidadoso com as pessoas, mas também muito “destravado” e desorientado. As expectativas que têm em relação ao apoio prestado pela APPACDM, reflectem a preocupação com o seu desenvolvimento mas também o aspecto prático de libertar a família para a concretização de outras actividades nomeadamente a gestão do quotidiano familiar

- **Situação Actual**

A última avaliação foi realizada pelo psicólogo da APPACDM em 21 de Junho de 2008 onde se procedeu à avaliação das características psicológicas e comportamentais do jovem “D”. Para tal utilizou-se a escala de Registo do Comportamento (adaptado de Graça Santos, 1999) Revelou-se um jovem receptivo e motivado para a frequência da componente funcional que desempenha na área de empalhamento., um aumento ligeiro do período de atenção, o seu padrão de reacção é frequente mente impulsivo, activo, por vezes ansioso e intrusivo, mas sempre solicitante, cooperante, entusiástico, persistente e interessado.

- **Prognóstico**

Em termos de prognóstico, este é reservado devido as necessidades específicas do jovem “D” inerentes à microcefalia.

– JOVEM F

- Dados biográficos

“F” nasceu a 2 de Novembro de 1990. O período pré-natal caracterizou-se por uma gravidez considerada normal com duração de 39 semanas, com acompanhamento médico através de consultas de gravidez no HDE onde se realizou o parto por cesariana. “F” nasceu com 3,500 gr, e 48 cm apresentava um Índice de Apgar 1’-9, 5’-10. Considerado um recém-nascido de termo e maduro.

“F” é o segundo filho de uma fratria de 2 irmãos.

- Percurso clínico

“F” foi acompanhado no HDE no âmbito da Consulta de Desenvolvimento. Aos 7 anos de idade registou-se falta de equilíbrio, quedas frequentes e progressiva perda de mobilidade nos membros inferiores.

Em 8 de Janeiro de 1998 realizou no Instituto de Genética Médica Jacinto de Magalhães no Porto na unidade de genética molecular um rastreio molecular de distrofia muscular – tipo Duchenne/Becker. Este exame confirmou o diagnóstico de distrofinopatia observando-se que o probandus tem uma deleção no gene da distrofina, que abrange os exões 45 a 50. Foi aconselhado o rastreio de portadores na família, confirmando-se a mãe como portadora assintomática do gene, verificando-se factor hereditário por parte materna.

Foi acompanhado pelo Drº Pedro Cabral no serviço de neurologia pediátrica no HDE apresentando manifestações de dificuldades de mobilidade dos membros inferiores: quedas frequentes, dificuldade para subir escadas; correr; levantar do chão; aumento do volume dos pés. Alterações da coluna e dos tendões como consequência das alterações musculares das pernas. Com o progredir da doença ocorreu comprometimento dos músculos dos membros superiores. A fraqueza progressiva evolui para incapacidade de andar, por volta dos 9 anos de idade. O comprometimento do músculo cardíaco e dos músculos respiratórios ocorre a partir desta idade.

Foi avaliado por uma junta médica na Sub- Região de Saúde de Évora em 07 de Março de 2004 , onde de acordo com a Tabela Nacional de Incapacidades, aprovada pelo Decreto-lei nº 341/93, de 30 de Setembro lhe conferiram uma incapacidade global de natureza motora permanente de 68% susceptível de variações futuras.

Em 02 de Março de 2007 foi reavaliado pela mesma entidade supra citada com base no mesmo documento de avaliação, em que lhe foi conferido uma incapacidade global de natureza multideficiência profunda permanente de 96% susceptível de variações futuras.

A condição de saúde de “F” é muito incapacitante e progressiva resultante da Distrofia Muscular, por este motivo necessita de deslocar-se em cadeira de rodas. Controla unicamente os movimentos do pescoço e o da mão direita. Actualmente dorme ventilado necessitando de vigilância permanente por parte dos pais para mudança de postura durante a noite. Qualquer esforço muscular que cause um mínimo de fadiga contribui para a deterioração do tecido muscular. Isto porque o defeito genético ocorre pela ausência ou formação inadequada de proteínas essenciais para o funcionamento da fisiologia da célula muscular.

Frequenta sessões de fisioterapia na APPACDM que contribui para prevenir contraturas e melhorar a qualidade da sua vida. Este apoio procura preservar o potencial da musculatura não afectada, manter o estado ortopédico e as amplitudes articulares existentes, evitar deformações articulares e contracturas musculares, manter a capacidade respiratória e evitar a rigidez do torax e prevenir complicações.

Em 04 de Setembro de 2008 esteve internado no HDE por lhe ser diagnosticado colistite aguda, não sendo considerado a hipótese de intervenção por risco cirurgico consequente da doença que apresenta. Necessita de uma dieta alimentar permanente.

- **Historial escolar**

“F” frequentou a partir dos 3 anos o Jardim de infância Raio de Sol, transitando para a Escola B1 do Bairro do Frei Aleixo, aos 6 anos de idade, tendo frequentado a escola até ao 4ºano. Transitou para a Escola Conde de Vilalva onde concluiu o 9ºano com um currículo normal com algumas adaptações nas disciplinas de Educação Física e EVT. Após ter concluído a escolaridade obrigatória “F” não foi encaminhado pela Direcção

Regional de Educação do Alentejo (DREA) para a Unidade Sócio-Educativa , no entanto fez abandono escolar por desejo próprio e dos pais , justificando que se sentia excluído da escola referindo que não se sentia aceite pelos colegas e por alguns professores.

Em 2006/2007 na APPACDM foi proposto um Programa Educativo Individual com predominância na intervenção no domínio sócio e actividades terapêuticas através do desenvolvimento de actividades. sócio-educativas e actividades de despiste vocacional. Actualmente está a integrar a tempo parcial o Centro de Actividades Ocupacionais da APPACDM na área de empalhamento onde através de uma faca adaptada consegue desfiar buíño e assim concretizar a actividade.

- Situação Familiar

O agregado familiar de “F” é constituído pela mãe, pai, irmã e avó paterna. A dinâmica familiar é caracterizada pela atitude deprimida da mãe e pela atitude revoltada do pai. Os pais referem que a vida conjugal se encontra comprometida pela dificuldade que sentem em lidar com a situação de doença do filho. Num ambiente tenso são prestados os cuidados básicos e essenciais a “F” para que ele tenha a melhor qualidade de vida possível. Em termos habitacionais, esta foi remodelada a pensar nas necessidades específicas de “F”. Os pais expressam exclusivamente interesse em conseguir as ajudas técnicas possíveis através da instituição. Não valorizam as actividades funcionais que “F” ainda consegue realizar.

- Situação Actual

Os principais interesses de “F” focalizam-se no desporto (futebol, automobilismo, motas, bócia) ,e nas actividades de grupo, especialmente com os grupo de referência: como o grupo “Contadores de histórias “ e grupo de despiste vocacional em área de empalhamento. “F” denota algumas hesitações e dificuldades de auto-estima, auto-afirmação e na capacidade de tomar decisões, insegurança e imaturidade. Estas dificuldades estão inerentes às reduzidas vivencias quotidianas. “F” tem apoio psicológico semanal, nestas sessões mostra-se quase sempre bem-disposto e colaborante embora um pouco tímido. Com este apoio procura-se que “F” adquira de forma progressiva, tendo em conta o nível de funcionalidade motora que apresenta, autonomia

pessoal e social, atendendo aos seguintes aspectos: aumentar a auto-estima, facilitar o relacionamento interpessoal e facilitar as relações intergrupais. Por ter uma doença neurológica crónica, incapacitante permanente e progressiva com comprometimento em vários domínios, “F” necessita de uma intervenção com o objectivo de desenvolver um trabalho mais individualizado e direccionado para as suas necessidades específicas.

Para tal foi proposto um programa educativo focalizado em promover o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social, servindo como veículo as actividades plásticas e actividade, dramáticas, confraternizações e passeios como: visitas a parques temáticos, assistir a jogos de futebol, assistir a peças de teatro, etc. Com esta actividade estimula-se o movimento activo livre modera de forma a trabalhar o estado emocional e a criatividade potencializando a socialização de “F”.

- Prognóstico

Em termos de prognóstico, este é reservado devido as necessidades específicas do jovem “F” inerentes a distrofia muscular tipo Duchenne/Becker, actualmente com particular atenção em termos de envolvimento cardíaco e insuficiência respiratória crónica

– JOVEM R

- Dados biográficos

Nasceu a 05 /08/91 no Hospital Distrital de Évora. O período pré-natal caracterizou-se por uma gravidez considerada normal com duração de 40 semanas, Foi uma gravidez com acompanhamento médico particular “R” nasceu com 2,800 gr, e 49 cm apresentava um Índice de Apgar 1’-7, 5’-8. Nasceu sinusada. Considerado um recém- nascido de termo e maduro.com características de síndrome de Down.

“R” é a primeira filha de uma fratria de 2 irmãos.

- Percurso clínico

A jovem “R” está diagnosticada com o síndrome de Down estabelecido, à nascença com base numa série de sinais e sintomas observáveis tais como:

- hipotonia muscular
- hiperflexibilidade articular
- excesso de pele no pescoço
- face de perfil achatado
- dobras de pele nos cantos internos (semelhantes aos orientais)
- nariz pequeno e um pouco achatado.
- Prega palmar
- Dedos dos pés afastados

A partir destas características, foi levantada a hipótese da criança ter Trissomia. 21 (confirmado com o exame do cariótipo/ estudo de cromossomas) associado a deficiência mental moderado e atraso global de desenvolvimento psicomotor. Foi-lhe diagnosticado cardiopatia congénita e miopia provocado por cataratas congénitas o que exige um acompanhamento médico constante.

“R” foi acompanhada no HDE no âmbito da consulta de Desenvolvimento. Tem sido acompanhada e avaliada pela Dra. Pedopsiquiatra Isabel Martins no Hospital de Beja na consulta de Pedopsiquiatra

Foi hospitalizada em Maio de 2005, o motivo deste internamento relaciona-se com a decisão parental relativamente à laqueação das trompas.

Tem sido relativamente saudável não apresenta sinais de obesidade tão característico desta síndrome.

- **Historial Escolar**

“R” frequentou o Jardim Nossa Senhora da Piedade a Associação de Creche e Jardim de Infância aos 3 anos, transitou para a Escola B1 de S. Mamede, aos 6 anos de idade. Durante este período “R” e a família beneficiavam de apoio por parte de uma equipa da ECE. Completou o 9º ano de escolaridade com recurso a um currículo alternativo. O facto de ter ultrapassado a idade de escolaridade obrigatória e a impossibilidade de continuar os estudos motivou a sua entrada na APPACDM de Évora. “R” adquiriu competências para a leitura e para a escrita. Adquiriu noções de quantidade e número, realiza operações de subtração e soma simples, adquiriu noções de forma e espaço, conhece a sua identidade e identifica elementos básicos do meio ambiente envolvente

No ano lectivo de 2005/2006 “R” integrou a APPACDM de Évora. Após reavaliação do PEI (Plano educativo Individual) e aplicação das medidas de regime educativo especial (Dec.-Lei 319/91) foi proposto um programa educativo com especial atenção nos domínios da comunicação, desenvolvimento de competências motoras e de expressão corporal, estimulação de autonomias pessoais e sociais, e promoção de motivação e autoconfiança. Através do desenvolvimento de actividades sócio-educativas, actividades de despiste vocacional e de um programa de desenvolvimento de competências sociais.

No âmbito da comunicação, o seu discurso é perceptível, pobre e limitado às suas vivências. Consegue escrever e ler com facilidade. Apesar de notórias as suas dificuldades ao nível da linguagem expressiva, características do síndrome de Down “R” faz-se entender e expressa com relativa facilidade as suas necessidades e sentimentos.

No que respeita à socialização, relaciona-se com os pares, embora por vezes se isole um pouco, preferindo observar de longe. Apresenta um comportamento instável, com períodos em que parece estabelecer uma boa relação com a realidade e noutros

momentos apresenta-se agitada com variações de humor sucessivas. Tem consciência das normas e regras, revelando facilidade no seu cumprimento nos diferentes contextos.

Desenvolveu autonomia, na concretização das actividades da vida diária (despir, vestir, alimentação) necessita de uma supervisão na higiene e nas regras de comportamento., cumpre as regras básicas nas horas das refeições. Desempenha pequenas tarefas de rotina diária na sala de actividades e ajuda os colegas.

- **Situação Familiar**

“R” vive com os pais e o irmão. O contexto familiar apresenta-se equilibrado e protegido Observa-se um grandes investimento e interesse na sua qualidade de vida por parte da família. Esta jovem gosta de participar na gestão do quotidiano familiar, colaborando nas actividades de vida diária. Relata com frequência actividades familiares de convívio com amigos

As expectativas que têm em relação ao apoio prestado pela APPACDM reflectem a preocupação com o seu desenvolvimento mas também a garantia de uma segurança em termo da vida futura de “R”, quando a família não tiver capacidade para a apoiar.

- **Situação Actual**

“R”está em fase de integração no Centro de Actividades Ocupacionais da APPACDM (CAO) onde desempenha actividades de despiste vocacional na área de Teares. Tem revelado gosto acentuado pela actividade e facilidade na execução das tarefas observando-se boa qualidade no produto final. Sempre muito entusiasmada e cumpridora. O seu percurso escolar até ao 9º ano com currículo alternativo permitiu-lhe a aquisição de competências como saber ler e saber escrever, gosta muito de conversar, tem alguns conhecimentos gerais e participa na vida da instituição. Frequenta a equitação terapêutica com muito sucesso, participando em vários eventos e sendo considerada uma das melhores cavaleiras. Integra com especial agrado e integra o grupo “Tapete Contadores de Histórias”, revelando-se as suas capacidades de expressão corporal e drama.

A aquisição de competências ao nível da socialização tem sido interiorizado de forma lenta, as alterações do humor são frequentes e impedem uma melhor adaptação ao contexto social.

A falta de autonomia é mais evidente nas deslocações, no tipo de relação que estabelece e na dependência da família. Esta situação não lhe permite uma autonomia social suficiente para de bastar a si própria, necessitando por isso de um acompanhamento familiar e ou institucional próximo.

- **Prognóstico**

O prognóstico é reservado de acordo com as características da Síndrome de Down. Vai adquirindo competências a um ritmo mais lento. A deficiência mental característica deste síndrome compromete o potencial em diversos domínios do desenvolvimento, para tal exige uma intervenção com o objectivo de desenvolver um trabalho mais individualizado e direccionado para as suas necessidades específicas .

– JOVEM T

- *Dados biográficos*

“T” nasceu a 21 de Junho de 1990 no HDE o período pré natal caracterizou-se por uma gravidez normal em termos de saúde, não desejada, com duração de 39 semanas. Foi uma gravidez com acompanhamento médico particular. Considerado um recém-nascido de termo, apresentava sinais de hipotonia. “T” é o 2 filho de uma fratria de 3 irmãos.

- **Percurso clínico**

“T” tem um diagnóstico de hipotiroidismo e atraso global no desenvolvimento. Esta jovem apresenta dificuldades de aprendizagem (DA) que segundo Sternberg e Grigorenko (2003, p.30) *As dificuldades de aprendizagem são caracteristicamente definidas como uma discrepância de certa magnitude entre a inteligência geral e o desempenho em uma área específica de esforço, como leitura ou matemática*

O atraso motor foi notório, aos 14 meses não segurava a cabeça e não se sentava. Iniciou a marcha aos 3 anos de idade. Foi também com esta idade que se deu o início da linguagem oral.

O seu acompanhamento médico tem sido feito no centro de saúde pelo seu médico de família. Encontra-se medicada. Foi pedido acompanhamento e apoio psicológico para “T” por parte da família, no seguimento de alguns desmaios sem explicação aparente, bem como devido a alguns comportamentos a nível alimentar que se prendiam com a má alimentação que “T” fazia em determinadas épocas, ingerindo quantidades de comida significativamente inferiores às que seriam desejáveis.

- **Percurso escolar**

T” não frequentou o jardim de infância. Iniciou a sua escolaridade na escola de 1º ciclo em Jerumenha concelho de Borba, onde permaneceu até ao 4ºano. São referidas dificuldades na aprendizagem, não conseguia acompanhar o grupo em termos académicos. As maiores dificuldades são observadas nas matérias de português e matemática. Este facto tornou-se particularmente importante para o abandono escolar, uma vez que era “gozada pelos colegas” por não conseguir pronunciar correctamente as

palavras, dar muitos erros ortográficos, ter dificuldade de interpretação dos textos. Na área da matemática adquiriu competências na soma e na subtração.

Integrou a valência Socio-educativa da APPACDM de Évora em Janeiro de 1999. Foi elaborado o PEI (Plano educativo Individual) e aplicada as medidas de regime educativo especial (Dec.-Lei 319/91). O programa educativo adaptado a “T” teve especial atenção aos domínios da comunicação, desenvolvimento de competências motoras e de expressão corporal, estimulação de autonomias pessoais e sociais, e promoção de motivação e autoconfiança. Através do desenvolvimento de actividades sócio-educativas, actividades de despiste vocacional e de um programa de desenvolvimento de competências sociais.

No ano lectivo de 2002-2003 foi avaliada pela psicóloga da APPACDM –Évora através dos seguintes instrumentos : grelha de observação da linguagem para crianças em idade escolar (GOL-E), Action Pictures, Teste de articulação Verbal e avaliação informal da leitura e da escrita, Desenho da Árvore, da Figura Humana e da Figura Complexa de Rey. As áreas de maiores comprometimentos foram a área de comunicação e interacção. as dificuldades de “T” estavam relacionadas com alguma privação de estimulação e pelas próprias condicionantes da deficiente integração na escola regular.

Incluída na instituição APPACDM, a intervenção para “T” delineou-se em vários eixos, sendo que inicialmente foram realizadas algumas sessões para estabelecimento da relação de confiança com “T” recorrendo a mediadores como o desenho de forma conhecer melhor “T” e atendendo ao facto de esta ser uma actividade de que “T” gosta bastante. Posteriormente durante uma intervenção de carácter psicológica foi preenchido pela jovem o questionário sobre a imagem do corpo de *Bruchon-Schweitzer*, traduzido e adaptado por Santos (1998) e o perfil de Qualidade de Vida (instrumento da metodologia de intervenção Gentle Teaching).

- **Situação Familiar**

A jovem “T” vive com os pais e os irmãos. “T” foi sempre bastante protegida pela família, sendo-lhe inculcidos alguns valores familiares que revelavam um certo *tabu* relativamente à sexualidade.

Verificou-se ainda que “T” tem algumas dificuldades na tomada de decisões o que pode estar relacionado com o aspecto acima referido. A jovem parece ainda revelar uma

grande insegurança afectiva, assumindo alguns comportamentos para corresponder às expectativas daqueles de quem espera afecto. A expectativa da família relativamente ao apoio prestado pela APPACDM de Évora prende-se essencialmente com possibilidade de “T” ter uma vida futura segura.

- **Situação Actual**

“T” demonstra sentir-se satisfeita com o seu corpo, investe na sua imagem, o que é visível pela forma como se apresenta (sempre muito limpa e vestindo-se de forma bastante feminina) no entanto, quando confrontada com as opiniões de outros demonstra alguns preconceitos em relação à forma como acha que uma rapariga deve “esconder” o seu corpo.

Associado a alguma imaturidade está a falta de assertividade face ao grupo de pares, podendo esta ser a explicação para o comportamento alimentar de “T”. Está assegurado o acompanhamento, e apoio psicológico de “T”, sendo trabalhados aspectos como a exploração e aprofundamento do conhecimento do próprio corpo, o relacionamento com o outro através do corpo, bem como o estabelecimento de uma relação de suporte afectivo.

Actualmente integra o Centro de Actividades Ocupacionais (CAO) em área de despiste vocacional onde colabora e realiza com grande motivação e relativa facilidade todas as actividades que lhe são propostas.

- **Prognóstico**

O prognóstico é reservado de acordo com as características da DA no entanto “T” faz aquisições e adquire competências a um ritmo mais lento.



Anexo (2)

Exmº Srº Presidente da
Direcção da Associação Portuguesa
de Pais e Amigos do Cidadão
Deficiente Mental de Évora.

Évora, 15 de Julho de 2009

No âmbito do Mestrado em Educação – Desenvolvimento Pessoal e Social da Universidade de Évora, a educadora de infância *Maria Helena Sequeira Iglésias Rodrigues Palma* está a desenvolver um estudo subordinado ao tema “Caracterização do Desenvolvimento do Potencial em Jovens Com Necessidades Educativas Específicas”, com o objectivo de estudar, compreender e caracterizar o desenvolvimento do potencial dos 4 jovens com necessidades educativas específicas (N.E.E.). Venho por este meio solicitar a Vª Exª autorização para realizar observações, actividades, entrevistas e registos fotográficos e videográficos a 4 jovens com N.E.E. alunos da instituição.

Pede deferimento

Com os melhores cumprimentos

Maria Helena Sequeira Iglésias Rodrigues Palma



Anexo (2 a)

Ex.º Encarregado de

Educação do aluno/a

No âmbito do Mestrado em Educação – Desenvolvimento Pessoal e Social da Universidade de Évora, a educadora de infância *Maria Helena Sequeira Iglésias Rodrigues Palma* está a desenvolver um estudo subordinado ao tema “Caracterização do Desenvolvimento do Potencial em Jovens Com Necessidades Educativas Específicas”, com o objectivo de estudar, compreender e caracterizar o desenvolvimento do potencial dos 4 jovens com necessidades educativas específicas. A concretização deste estudo implica a consulta do processo individual e registo fotográfico e videográfico durante o período de recolha de dados.

Para a realização deste estudo, torna-se imprescindível a sua colaboração, pelo que se solicita autorização para efectuar os referidos registos videográficos e fotográficos e sua divulgação em anexo no referido estudo. Importa salientar que a finalidade deste estudo é unicamente académica, e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos e o anonimato dos jovens participantes, sendo o registo videográfico utilizado exclusivamente para observação de comportamentos pela educadora de infância.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradeço desde já a atenção dispensada e apresento os meus melhores cumprimentos.

Évora, 15 de Julho de 2009,

A Educadora de Infância,

(*Maria Helena Palma*)

Anexo (3)



Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, autorizo o meu educando a participar no estudo, “Caracterização do Desenvolvimento do Potencial em Jovens Com Necessidades Educativas Específicas” sendo efectuados os registos fotográficos e videográficos das sessões necessários, pela educadora de Infância Maria Helena Palma.

Évora, 15 de Julho de 2009

Anexo (4) Grelha de Observação e Registo da Actividade Linguística

(Monteiro, 2007)

Actividade _____ Data _____ Observações _____ Duração _____						
Aluno/a (idade)	Nível de compreensão da história	Utilização do diálogo	Nível de construção frásica e vocabulário	Expressividade	Criatividade	Comentários e observações

- 0- Não satisfaz (não satisfaz os objectivos mínimos pretendidos)
- 1- Satisfaz (satisfaz os objectivos mínimos pretendidos)
- 2- Bom (satisfaz grande parte dos objectivos pretendidos)
- 3- Excelente (satisfaz todos os objectivos propostos)

Anexo (5) Grelha De Observação Da Actividade Lógico-matemática

Grelha de observação do jogo do Dinossauro

(Monteiro,2007)

Aluno/a _____ Data _____

Idade _____ Observador _____

Direcção do movimento Contagem Observações

Jogada	Certa	Errada	Certa	Errada	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					

Escolha de dados:

Qual?____Porquê?_____

Direcção do movimento Contagem Observações

Jogada	Certa	Errada	Certa	Errada	
12					
13					
14					

Anexo (5) Grelha de Observação do jogo do Dinossauro (continuação)

Aluno/a _____

Escolha de movimentos

Qual o melhor movimento? _____ Porquê? _____

Qual o pior movimento _____ Porquê? _____

Observações

--

Escolha no dado de números	Dado 3+/3-	Escolha no dado de números	Observações
Para o dinossauro da criança	+		
Para o dinossauro do adulto	-		
Para o dinossauro da criança	+		
Para o dinossauro do adulto	-		

Anexo (5 a) Grelha de resumo do “jogo do Dinossauro” (Monteiro, 2007)

Aluno/a (idade)	Direcção do movimento		Contagem		Escolha de dados		Escolha de movimentos		Escolha no dado de números				TOTAL
	Tudo certo	Numero errado	Tudo certo	Numero errado		Sabe porque 5+ 1-?	Melhor movimento	Pior movimento	+ dino da criança	- dino da criança	- dino do adulto	+ dino do adulto	
	Para as jogadas 1-11 0-2 erradas=3pts 3 ou mais erradas =0 pt	Para as jogadas 1-11 0-2 erradas=3pts 3 ou mais erradas =0 pt	Escolhe 5+/1- e sabe porquê = 4 pts Escolhe 5+/1- e não sabe porquê = 2 pts Qualquer outra resposta = 0 pts	Melhor Movimento +3 +3 Outro +2, +1 Outro	Pior movimento -3 = 4 pts outro = 2 pts. -3 = 2 pts. -2, -1 = 1 pt. = 0 pt	3 = 1 pt.	3 = 3 pts.	1= 3 pts.	1 = 1 pt.	22 pontos possíveis			

Anexo (6) Inteligência Musica

1. Ficha de observação de *Parabéns a você* (Monteiro, 2007)

Aluno: _____ Idade: _____

Observador: _____ Data: _____

Sim = 2 Pontos

Não = 0 Pontos

N/A = se a música for inaudível ou a criança não participar da actividade

	Sim	Não
1. Ritmo		
• O aluno/a incluí o número certo de notas (número de unidades)_____	___	___
• O aluno/a faz uma distinção entre notas longas e curtas	___	___
• O aluno/a mantém um andamento regular e consistente por toda a música	___	___
• O aluno/a canta as notas no ritmo apropriado (clareza)	___	___
Sub total de ritmo	___	___
2. Tom		
• A direcção geral de frases da criança é apropriada (contorno)	___	___
• O aluno/a faz uma distinção entre as diferentes frases da música_____	___	___
• O aluno/ a é consistentemente capaz de executar o intervalo de uma nota para outra e acabar no lugar certo (intervalo)	___	___
• O aluno/a canta a maior parte da música afinadamente	___	___
Sub total de tonalidade	___	___
3. Geral		
• O aluno/a canta a música excepcionalmente bem, afinadamente e no ritmo certo	___	___
• O aluno/a é expressiva, acentuando as palavras, reflectindo um estado de ânimo/humor em seu canto, ou ambos	___	___
Sub total geral	___	___
Total	___	___

Anexo (6 a) Inteligência Musical

2. Ficha de observação de *Coordenação Rítmica entre corpo e voz (Percepção Musical)*

(Monteiro, 2007)

Aluno/a: _____ Idade: _____

Observador: _____ Data: _____

Sim (consegue repetir) = 3 Pontos

Não (não consegue repetir) = 0 Pontos

	Sim	Não
1. Frase	___	___
2. Frase	___	___
3. Frase	___	___
4. Frase	___	___

Total _____

Comentários:

Anexo (6 b) Inteligência Musical

2. Ficha de observação de *Coordenação Rítmica entre corpo e voz (Percepção Musical)*

(Monteiro, 2007)

Aluno/a : _____ Idade: _____

Observador: _____ Data: _____

Sim (consegue repetir) = 3 Pontos

Não (não consegue repetir) = 0 Pontos

	Sim	Não
5. Frase	___	___

Tá | Tá | Ti Ti | Tá

6. Frase	___	___
----------	-----	-----

Ti Ti | Ti Ti | Tá

7. Frase	___	___
----------	-----	-----

Ti Ti | Ti Ti | Ti Ti | Tá

8. Frase	___	___
----------	-----	-----

Tá | Tá | Ti Ti | Ti Ti | Tá | Tá

Total _____

Anexo (7) Inteligência Visuo-Espacial

Ficha de Observação – Desenho de uma pessoa (Monteiro, 2007)

Nome do Aluno/a _____ Idade _____

Observador _____ Data _____

Lateralidade _____

Nível de Representação _____ Notas/Exemplos

3 3 3

2 2 2

1 1 1

Formas básicas Cor Integração espacial

Subtotal__

Nível de Exploração _____ Notas/Exemplos

3 3 3

2 2 2

1 1 1

Cor Variações Dinâmica

Subtotal__

Nível de Talento Artístico

_____ Notas/Exemplos

3 3 3

2 2 2

1 1 1

Expressividade Preenchimento Sensibilidade estética

Subtotal__

Total_____

Materiais: _____

Anexo (7 a) Inteligência Visuo-Espacial

Ficha de Observação – Desenho de um animal (Monteiro, 2007)

Nome do Aluno/a _____ Idade _____

Observador _____ Data _____

Lateralidade _____

Nível de Representação _____ Notas/Exemplos

3 3 3

2 2 2

1 1 1

Formas básicas Cor Integração espacial

Subtotal__

Nível de Exploração _____ Notas/Exemplos

3 3 3

2 2 2

1 1 1

Cor Variações Dinâmica

Subtotal__

Nível de Talento Artístico _____ Notas/Exemplos

3 3 3

2 2 2

1 1 1

Expressividade Preenchimento Sensibilidade estética

Subtotal__

Total__

Materiais:

Anexo (7 b) Inteligência Visuo-Espacial

Ficha de Observação – Produto tridimensional (Monteiro, 2007)

Nome do aluno/a _____ Idade _____

Observador _____ Data _____

Lateralidade _____

Nível de Representação _____ Notas/Exemplos

3 3 3

2 2 2

1 1 1

Formas básicas Cor Integração espacial

Subtotal__

Nível de Exploração

_____ Notas/Exemplos

3 3 3

2 2 2

1 1 1

Cor Variações Dinâmica

Subtotal__

Nível de Talento Artístico

_____ Notas/Exemplos

3 3 3

2 2 2

1 1 1

Expressividade Preenchimento Sensibilidade estética

Subtotal ____

Total ____

Materiais:

Anexo (8) Grelha de Observação e Registo 1 (Monteiro,2007)

Actividade _____ Aquedimento _____ Data _____ Observação : _____ Duração _____

Aluno/a (idade)	Consciência das partes do corpo	Expressividade	Controle corporal	Capacidade de reproduzir movimentos	Capacidade de gerar ideias de movimento	Comentários e observações

0- Não satisfaz
 1- Satisfaz
 2- Bom
 3- Excelente

Anexo (8 a) Grelha de Observação e Registo 2

(Monteiro,2007)

Actividade Circuito de Movimento Data Observação : Duração

Aluno/a (idade)	Tem equilíbrio	Salta a pés juntos	Salta só com um pé	Contorna obstáculos	Coordenação viso- motora	Comentários e observações

0- Não satisfaz
1- Satisfaz
2- Bom
3- Excelente

Anexo (8 b) Grelha de Observação e Registo 3

(Monteiro ,2007)

Actividade Dança _____ Data _____ Observação _____ Duração _____

Aluno/a (idade)	Sensibilidade ao ritmo	Expressividade	Controle corporal	Resposta à música	Capacidade de gerar ideias de movimento	Comentários e observações

0- Não satisfaz
1- Satisfaz
2- Bom
3- Excelente

Anexo (8 c) Grelha de Resumo Inteligência Corporal- Cinestésica

(Palma, 2009)

Total			
Expressividade			
Resposta a música			
Sensibilidade ao ritmo			
Capacidade de reproduzir movimentos			
Capacidade de gerar ideias de movimento			
Consciência das partes do corpo			
Coordenação viso-motora			
Contorna obstáculos			
Salta só com um pé			
Salta a pés juntos			
Tem equilíbrio			
Aluno(a) /Idade			

Anexo (9) Inteligência Naturalista – Actividade Flutua/Afunda
(Monteiro, 2007)

Aluno/a _____ Observador _____ Idade _____ Data _____

1. Aquecimento: Predição e classificação

A. Predições (assinalar com A ou F)

1. Bloco de madeira _____ porquê? _____
2. Parafuso e porca _____ porquê? _____
3. Caixa transparente _____ porquê? _____
4. Rolha _____ porquê? _____
5. Pedra _____ porquê? _____
6. Boneco _____ porquê? _____
7. Caixa opaca _____ porquê? _____
8. Moeda _____ porquê? _____

B. Classificação

Objectos que flutuam

Objectos que afundam

Explicação

Explicação

2. Experimentação livre (descrever brincadeiras comentários e perguntas da criança)

3. Experimentação estruturada

A.1 Como podes fazer a caixa afundar?

- a) coloca objectos que afundam dentro da caixa _____
- b) coloca materiais em cima da caixa _____
- c) outra: _____

A.2 Como podes fazer a moeda flutuar?

- a) coloca a moeda em cima de algo que flutua _____
- b) coloca a moeda dentro da caixa _____
- c) outra: _____

B.1 Adivinha o que está dentro da caixa?

Palpite da

criança/porquê? _____ Parafuso: _____

Boneco: _____

Anexo (10) Descobre a história_____

(A.Candeias & Monteiro, 2007)

Instruções – Agora vão ver imagens que contam a história de pessoas. Deves olhar bem para a imagem para descobrires o que está a acontecer e não perdes nada da história, ora vê lá se consegues....

1. O que está a acontecer aqui? Porquê?

2. Nesta imagem o que é que te ajudou a perceber a história (ou seja se tu fosses um detective a olhar para esta história quais seriam as pistas que usavas para perceber a história?)?

3. Quais as emoções/sentimentos que estão presentes nestas figuras?
(Por exemplo: Zanga, timidez, alegria, tristeza)

4. Imagina que estás no lugar dele/dela e vives esta situação, o que é que tu farias para resolver o problema? Qual o teu plano?

5. Como é que o vais por em prática? O que fazes em primeiro lugar e depois...

6. Qual o grau de confiança que tens na solução? Marca com X a tua resposta.... – Nenhum, pouco, muito.

7. Já alguma vez de aconteceu uma situação parecida? - Nunca, Algumas, muitas.

8. Gostaste de resolver esta situação – Nada, um pouco, muito

Anexo (10 a) EVHACOSPI



Anexo (10 b) EVHACOSPI

A.3



EVHACOSPI

Anexo (11) Ficha de Registo da Actividade Intrapessoal

O meu nome é: _____



Escreve os nomes de 3 colegas com quem gostas **mais** de brincar no recreio?

Escreve os nomes de 3 colegas com quem gostas **menos** de brincar no recreio?

(Monteiro, 2007)

Anexo (12) Avaliação Do Portefólio

(Palma, 2009) adaptado de (Campbell, L., Campbell, B. & Dickison, 2000)

Aluno/a: _____ Projecto: _____

Observador: _____ Data: __/__/__

Tema da Pesquisa _____

AVALIAÇÃO DO OBSERVADOR

Assinale com x a situação mais adequada ao aluno/a

Pesquisa:

	Excelente	Satisfatória	Precisa de mais
Trabalho			
Usou pelo menos três fontes	3	2	1
Documentou as fontes de informação	3	2	1
Reuniu informações novas e interessantes	3	2	1
Identificou novos tópicos para pesquisar	3	2	1

Habilidades de apresentação:

Foi bem-preparado e organizado	3	2	1
Demonstrou boas habilidades de apresentação	3	2	1
Usou múltiplos estilos	3	2	1

AUTO-AVALIAÇÃO DO ALUNO/A

1. O que aprendes-te sobre a realização de um projecto:

2. O que aprendes-te sobre a realização de uma apresentação:

3. Qual foi a parte mais difícil deste projecto:

4. Qual foi a parte mais divertida deste projecto:

5. Se tivesses que fazer este projecto novamente, o que farias de diferente?

Anexo (12 a) Transcrição da Entrevista Colectiva

Actividade seleccionada – “Tapete contador de histórias”

Helena: O que é que vocês aprenderam com este projecto?

(Hesitação do grupo)

Jovem F : A controlar o tipo de voz e a contar uma história

Jovem T : A manipular os bonecos

Helena : as personagens?

JovemT : Sim

Helena: O que é que aprendeste? (caso/R)

Jovem R : A contar a história

Helena: E o que é que fizeste?

Caso/R : Mostrei o livro

Helena: Da história...

Caso/R : Da lagartinha

Helena: E quando apresentamos a história na escola o que é que aprenderam?

(Hesitação)

Jovem T: A vencer a timidez

Jovem F : Sim! Sim a timidez

Helena: e a vossa postura?

Jovem R : A postura e a controlar a expressão facial

Helena: E o tom de voz?

Jovem F : tem de ser alto e calmo.

Helena : Para que os alunos percebam (cont.)

(contT)

JovemR: Sim

Helena : E qual foi a parte mais difícil?

Jovem T :A manipulação dos personagens e acompanhar o ritmo da história

Jovem F A timidez, também foi a timidez

Helena :Vencer a timidez?

Jovem F: Sim

Helena : E tu? (Jovem R)

Jovem R: Contar a história

Helena: Estavas com medo de te esqueceres da história?

Jovem R: Sim

Helena: Mas contas-te bem

Jovem R: sim contei bem

Helena: E qual foi a parte mais divertida?

Jovem T : Contar a história

Jovem F : Contar a história nas escolas

Jovem T : e os miúdos a mexer no tapete e nas personagens

Helena E se tivessem que fazer este projecto novamente o que é que mudavam?

Jovem T : mais tempo e ir contar noutros sítios

Jovem F: Podemos ir contar por exemplo em festas (cont.)

Helena: Sim podemos ir contar em festas, a lares de idosos, em festas da cidade.

Helena: Gostaram de participar neste projecto?

Todos: Sim

Helena: Gostam de ser Contadores de histórias?

Todos: Sim

Helena: Gostam de ser o grupo contador de Histórias da APPACDM? (risos)

Todos: Sim (risos)

Helena: Foi engraçado, não foi?

Todos: Sim

Helena: Foi importante para vocês fazerem este trabalho?

Jovens F e T : Sim

Helena: E é importante vermos estas imagens para sabermos em que situações estiveram menos bem?

Jovem F: Sim. Para na próxima vez melhorarmos.

Helena: Vocês sabiam que eram capazes de fazer isto?

Jovem T :Eu não sabia. Na parte do Chupa-chupa às vezes é também um bocado (gesticula com a mão). Mas as vezes esqueço-me

Jovem R : Fazes sempre assim (repete o movimento da colega)(risos)

Helena: Mas nas últimas vezes Já conseguiste fazer bem. Tiveste com atenção e lembrastes que nas primeiras vezes não correu tão bem.

Jovem T : Sim , lembrei-me.

Anexo (13) Definições de Estilos de Trabalho

(Palma,2009) adaptado de (Krechevsky,2001)

A lista de estilos de trabalho a seguir foi planeada para descrever o processo pelo qual o aluno/a aborda e realiza as actividades de Spectrum. Essas descrições não têm nenhuma conotação positiva ou negativa. Os estilos referem-se à relação do aluno/a com os materiais e as actividades.

Facilmente envolvida/o:

Inicia a actividades animada e responsabilmente; presta atenção e adapta-se ao formato e ao conteúdo da actividade. Observe se o aluno/a começa sozinho/a, talvez antes mesmo de o adulto explicar qual será a actividade.

Relutante em envolver-se:

Mostra resistência à estrutura da actividade; pode precisar de persuasão, ou de que o adulto reestruture a actividade; pode impor o seu próprio plano para mudar os objectivos da actividade.

Confiante:

Parece à vontade com os materiais e com a sua capacidade; faz movimentos, dá respostas ou opiniões prontamente e com segurança. Atenção: a confiança, às vezes, pode ser grande independentemente do sucesso concreto ou da capacidade no domínio.

Hesitante:

Hesita depois de iniciar a actividade; pode parecer insegura em relação a como usar os materiais, mesmo depois de uma explicação; resiste a dar respostas, ou continua a procura de aprovação ou aceitação do adulto; tem medo de fazer movimentos "errados". (por exemplo, depois de cada movimento ou acção olha para o adulto à procura de aprovação)

Divertido/a:

Diverte-se com os materiais ou com a actividade; usa os materiais facilmente, fazendo frequentes comentários espontâneos, ou criando extensões divertidas da actividade.

Séria/o:

Abordagem do aluno/a à actividade é directa, sem distrações; não joga casualmente e aborda os materiais como se fossem "só trabalho, nenhum divertimento"; porém, pode ser séria e demonstrar que gosta da tarefa e dos materiais.

Concentrada/o:

O aluno/a demonstra intensa concentração na actividade ou no uso dos materiais; presta atenção ao trabalho, apesar de distrações ao seu redor (vai para além de um simples interesse; o foco indica atenção e singularidade de propósitos incomuns por parte do aluno/a).

Distraída/o:

O aluno/a tem dificuldade em desligar-se das actividades de sala de aula que o cercam, a sua atenção à tarefa aumenta e diminui.

Definição de Estilos de Trabalho (continuação)

Persistente:

O aluno/a dedica-se á actividade tenazmente, responde aos desafios de uma forma continuada sem desistir, também pode ser persistente sem a presença de qualquer dificuldade específica.

Frustrada/o pela actividade:

O aluno/a tem dificuldade em resolver partes desafiadoras ou frustrantes da actividade, pode recorrer rapidamente ao adulto em auxilio para soluções de problemas, ou expressar relutância em terminar a tarefa.

Impulsiva/o:

O aluno/a não tem sentido de continuidade; trabalha tão rapidamente, que fica descuidado/a

Reflexiva/o:

Comenta ao avalia o seu trabalho, fazendo uma revisão positiva ou negativa; parece distanciar-se do processo concreto de trabalhar ou brincar, para avaliar se o seu desempenho está de acordo com as suas expectativas ou esperanças.

Propensa/o a trabalhar lentamente:

O aluno/a precisa de muito tempo para preparar e executar o seu trabalho; trabalha lenta e metodicamente durante a actividade.

Propensa/o a trabalhar rapidamente:

O ritmo do aluno/a é mais rápido do que o da maioria dos colegas; inicia imediatamente a actividade e vai avançando até concluí-la.

Conversadora/o:

O aluno/a conversa com o adulto, enquanto trabalha na actividade; inicia discussões relacionadas ou não com á actividade.

Calada/o:

O aluno/a fala muito pouco, enquanto trabalha, apenas quando a actividade exige (a ausência de conversa não é necessariamente devida a desconforto ou hesitação).

Responde a pistas visuais, auditivas ou cinestésicas:

O aluno/a revela necessidade ou preferência por começar a tarefa através de estímulos visuais (examinando cuidadosamente os materiais), estímulos auditivos (escutar instruções, músicas) ou estímulos cinestésicos (sentindo os materiais, ou usando o movimento para compreender melhor).

Demonstra uma abordagem planificada:

Usa materiais ou informações estrategicamente, declara os seus objectivos e depois começa a trabalhar para atingi-los, muitas vezes descrevendo o próprio progresso.

Emprega habilidades pessoais na actividade:

Usa as suas inclinações como meio de desenvolver-se em uma dada actividade ou interpretá-la.

Diverte-se na área de conteúdo:

Descobre um elemento divertido na área de conteúdo ou na actividade; é capaz de olhar de fora da actividade, conforme ela foi definida, e descobrir uma faceta engraçada, irónica ou inesperada.

Usa os materiais de maneiras inesperadas:

Redefine materiais e actividades de maneira singular, nova ou criativa. Observe se e como o uso inesperado afecta o processo ou o produto do aluno/a.

Demonstra orgulho pela realização:

Demonstra prazer o seu sucesso na actividade.

Presta atenção aos detalhes, é observadora:

Nota aspectos subtis de materiais ou actividades.

É curiosa/o sobre os materiais:

Faz muitas perguntas sobre o que são as coisas, sobre como e por que foram feitas daquela forma.

Demonstra preocupação com a resposta “Certa”:

Pergunta frequentemente ao adulto se o que esta a fazer é correcto, pode perguntar se os outros colegas acertaram; demonstra prazer quando está “certa”e desagrado quando está “errada”.

Concentra-se na interacção com o adulto:

Está mais interessada em estar com o adulto do que com os materiais; procura continuamente uma interacção com o adulto por meio de conversa e contacto visual. Mesmo quando envolvido na actividade, tenta manter algum tipo de interacção com o adulto.

Anexo (13 a) Estilos de Trabalho

Lista de verificação dos estilos de trabalho

(Palma,2009) adaptado de (Krechevsky,2001)

Aluno/a: _____ Observador : _____

Actividade _____ Data __/__/__

Assinalar os estilos de trabalho que se destacam durante a observação. Assinalar apenas quando é óbvio; não é preciso assinalar um de cada par. Acrescentar comentários e exemplos, sempre que possível, escrever uma frase geral, global, que descreva bem como o aluno aborda a actividade. Assinalar com asterisco (*) qualquer estilo de trabalho notável.

O aluno/a é:

Comentários

Facilmente envolvida/o na actividade _____

Relutante em envolver-se na actividade _____

Confiante _____

Hesitante _____

Divertido/a _____

Sério/a _____

Persistente _____

Frustrado/a pela actividade _____

Impulsivo/a _____

Reflexivo/a _____

Propenso/a a trabalhar lentamente _____

Propenso/a a trabalhar rapidamente _____

Conversador/a _____

Calado/a _____

Intervenção e Avaliação Inclusivas: Estudo de Caracterização do Desenvolvimento do Potencial em Jovens com Necessidades Educativas Específicas

(cont.)

Responde a estímulos visuais ____ auditivos ____ cinestésicos ____

Demonstra uma abordagem planificada _____

Emprega habilidades pessoais na actividade _____

Diverte-se na área de conteúdo _____

Usa os materiais de maneira inesperadas _____

Demonstra orgulho pela realização _____

Presta atenção aos detalhes; é observador _____

É curioso/a sobre os materiais _____

Demonstra preocupação com a resposta “certa” _____

Concentra-se na interacção com o adulto _____

Anexo (14) Registo das Inteligências Múltiplas com Indicadores do Desenvolvimento

(Palma,2009) adaptado de (Campbell,L.,Campbell,B.,& Dickinson,2000)

Aluno/a: _____

Novato Aprendiz Hábil Especialista

LEITURA

(inteligência Linguística)

ESCRITA E ORTOGRAFIA

(Inteligência Linguística)

MATEMÁTICA E CIÊNCIAS

(Inteligência Lógico-matemática)

ARTES VISUAIS

(Inteligência Visuoespacial)

ACTIVIDADES DE MOVIMENTO

(Inteligência Cinestésica)

ACTIVIDADES DE CONSTRUÇÃO

(Inteligência Corporal-Cinestésica)

HABILIDADES MUSICAIS

(Inteligência Musical)

TRABALHO EM GRUPO

(Inteligência Interpessoal)

PENSAMENTO REFLEXIVO

(Inteligência Intrapessoal)

PESQUISA

(Habilidades de Preparação de Projecto)

APRESENTAÇÕES

(Habilidades de Demonstração de Projectos)

Novato: reconhece conceitos, começa a desenvolver habilidades.

Aprendiz: adquire habilidades cada vez mais complexas através da prática orientada.

Hábil: trabalha independentemente e acuradamente com conhecimento e habilidade.

Especialista: demonstra domínio dos conceitos e das práticas e aplica-os em novos ambientes. Colorir as barras para demonstram os pontos iniciais em cada área, assim como o nível de progresso até este momento no tempo. Quanto maior a linha, maior o desempenho. O objectivo deste registo é visualizar a progressão no desenvolvimento dos alunos em várias áreas de inteligência Aplicado em dois momentos: início e término da intervenção. Em caso de regressão, uma seta deve ser traçada para representar a regressão.

Anexo (15) Definição de Perfis de Competência e Potencial

Perfil de competência e potencial – Jovem D

“D” revelou grande habilidade e motivação na maioria das actividades adaptadas do projecto Spectrum, propostas ao grupo contadores de histórias desde Setembro de 2009. As áreas em que evidenciou maior destaque foram: domínio visuo-espacial e domínio naturalista.

Abordou de forma especialmente organizada e concentrada a actividade de desenho. Utilizou para realizar esta actividade diversos lápis de cor e canetas de feltro. Utilizou muitas cores e quase todas realistas (Sol amarelo, relva verde, azul para o céu. Revelou domínio de detalhes, da perspectiva e da composição. Os seus desenhos apresentam grande variedade de objectos contextualizados na cena. Ao desenhar as personagens da história “O Nabo Gigante” preencheu a página inteira com pormenores da história. As suas composições revelam um equilíbrio entre cor, traço e detalhes. Os contornos estão presentes, a geometria não é o mecanismo principal do desenho. Nos seus trabalhos existem perfis e visões laterais, incluem pormenores como dedos, sobrancelhas, sapatos ou roupas para as pessoas. As proporções são consistentes com a realidade e entre elas. O estilo de trabalho predominante manifestado neste domínio foi a concentração. “D” mostrou que consegue passar muito tempo a desenvolver a actividade de desenho, a refazer e a melhorar as suas criações. No produto tridimensional revelou consciência dos diferentes ângulos em que o objecto pode ser observado, no entanto as representações são pouco reais.

“D” revelou bastante interesse pelas actividades na área do domínio naturalista, este interesse persistiu durante todo o período em que foram propostas as actividades. Na actividade “Flutua/Afunda” utilizou as suas capacidades de observação para prever. Posteriormente classificou os objectos sem hesitar. Ao realizar esta actividade verbalizou ideias próprias, como tentar equilibrar diferentes objectos, ver quantos objectos a caixa podia sustentar, deixar cair objectos de alturas diferentes, fazer afundar objectos que flutuam e tentar fazer flutuar objectos que afundam. Continuou a dar palpites sobre a actividade depois de ter terminado. Durante este período fez plantação

de bolbos de tulipa em colaboração com alunos da área de formação profissional em actividade de despiste vocacional. Sente-se valorizado por lhe ter sido confiado a tarefa de rega, actividade que realiza com responsabilidade.

“D” manifestou gosto e interesse pela actividade relacionada com os números. No Jogo do Dinossauro, exibiu sólidas habilidades de contagem, compreendeu a correspondência um a um entre o que estava no dado e o número de espaços que devia mover o seu dinossauro no tabuleiro do jogo. Manifestou hesitação no que diz respeito à direcção do movimento. Procurou constantemente através do contacto visual com o adulto a confirmação dos seus movimentos.

Gosta muita da actividade de domínio linguístico, compreende todas as partes da história “O Nabo Gigante” e manipula os personagens com confiança. Está mais interessado em explorar o “ tapete contador de histórias” do que narrar a história de forma coerente.

Revelou pouco envolvimento nas actividades de domínio musical no entanto revela gosto pela audição de melodias actuais.

Nas actividades de domínio corporal- cinestésico “D” hesitou inicialmente em participar na actividade de dança, depois ficou mais a vontade conseguindo exteriorizar movimentos mais fluidos e adequados aos diferentes ritmos da melodia. Em relação às propostas de aquecimento e circuitos de movimento envolveu-se com facilidade e conseguiu atingir os objectivos das tarefas.

No domínio das inteligências pessoais, na dimensão intrapessoal revela uma grande necessidade de afecto. Para satisfazer esta necessidade faz chamadas de atenção constantes aos adultos e entre pares. Manifesta dificuldade de adaptação a novas situações e frequentemente procura reforço positivo para iniciar qualquer actividade. No entanto sempre que se sente mais confiante e integrado revela entusiasmo na concretização das actividades. É afectivo e alegre.

No domínio Interpessoal tem tendência para a conflitualidade, revela pouca tolerância às opiniões dos outros quando não concorda com estas. Insiste em defender os seus pontos de vista e quer que os pares concordem com ele. Cooperar com os colegas nas actividades inerentes ao grupo contadores de histórias, assume esta actividade com responsabilidade e torna possível com a sua ajuda a actividade de um outro colega que apresenta limitações ao nível da mobilidade.

Durante o período que decorreu as actividades adaptadas do projecto Spectrum “D” organizou um portefólio com as informações que considerou importantes estarem registadas. Os seus estilos de trabalho mais evidentes foram : ser persistente e tendência para trabalhar lentamente. Nem sempre conseguiu organizar o seu portefólio de forma cuidada, no entanto este permitiu que “D” compartilhasse as suas ideias de forma fluida e revelasse as suas capacidades e interesses que tem nas diferentes dimensões do desenvolvimento.

“D” necessita de um apoio familiar seguro e estruturado que lhe dê a possibilidade de se sentir amado e valorizado e que seja estimulante em actividades e ideias, para que seja possível o desenvolvimento do seu potencial e a aquisição de competências.

Perfil de competência e potencial - Jovem R

“R” revelou interesse pela na maioria das actividades adaptadas do projecto *Spectrum*, propostas ao grupo contadores de histórias desde Setembro de 2009. As áreas em que evidenciou maior destaque foram: domínios corporal-cinestésico e domínio visuo-espacial. “R” exibiu uma notável habilidade nas áreas de domínio corporal- cinestésico, sobretudo na actividade de dança. Revelou facilidade no domínio da colocação do corpo pelo uso do espaço, equilíbrio e intensidade dos movimentos a acompanhar os ritmos das melodias. A sua capacidade rítmica e expressividade corporal foram evidentes. O que nos levou a concluir que o seu estilo de trabalho nesta tarefa é de divertimento na área de conteúdo e facilmente envolvida. Relativamente ao aquecimento e circuito de movimento apresentou destreza física, desenvolveu movimentos complexos e combinados para executar as tarefas e antecipou os próximos movimentos. Foi evidente a facilidade de coordenação, agilidade, velocidade, equilíbrio e potencia para se adaptar aos diversos desafios propostos.

Nas actividades do domínio visuo-espacial, desenhou principalmente a partir da imaginação explorou a função da cor e de diferentes tipos de linhas, formas e padrões. Utilizou vários materiais para o efeito. Criou símbolos reconhecíveis como pessoas e animais, e integrou-os num *design* mais amplo. Ao nível de talento artístico observou-se a capacidade de criar linhas formas e cor para descrever sentimentos. O estilo de trabalho mais evidente nesta tarefa é reflexivo e emprega habilidades pessoais na actividade.

Na dimensão lógica-matemática mostrou-se menos disponível para participar e concentrar-se na actividade (Jogo do Dinossauro). Quando as actividades não lhe interessam mostra-se resistente e neste domínio devido a esta atitude foi difícil de determinar o seu nível de capacidade.

Divertiu-se muito com as tarefas propostas no domínio musical embora não tivesse tido um bom desempenho na actividade. Conseguiu cantar a canção em colaboração com a observadora mas manifestou grandes dificuldades na área da percepção rítmica sobretudo na tarefa de batimentos de ritmo.

Em relação ao domínio linguístico consegue ler um livro de histórias, articula bem as palavras e revela uma boa estrutura frásica. Gostou particularmente de ouvir a sua voz gravada ao narrar uma história. Esta actividade conduziu-a a um desempenho reflexivo,

em colaboração com a observadora identificou os desempenhos mais comprometidos. O seu entusiasmo neste domínio sugere-nos um possível investimento por parte do contexto familiar em aquisição de livros do seu interesse. Analisadas as observações “R” poderá alargar as vivências neste domínio através de visitas à Biblioteca Municipal e ludoteca pois possuem excelentes recursos nesta área.

No domínio naturalista inicialmente ficou hesitante em participar mas aos pouco envolveu-se no formato da actividade. Revelou habilidade na capacidade de observação e demonstrou capacidade no processo cognitivo ao classificar os objectos. Referiu características apreendidas de forma sensorial e distinguiu os objectos pelas suas características. A actividade de Flutuar/Afundar foi do seu agrado e referiu a relação entre variáveis (como é leve não vai ao fundo), demonstrou muito interesse em verificar as predições que enunciou.

Relativamente ao domínio intrapessoal “R” identifica com facilidade os seus sentimentos trá-los a consciência e partilha-os com os pares. Identifica objectivos pessoais com alguma frequência. Expressa fluentemente os seus desejos como forma de conseguir a concretização do que anseia. É motivada e alegre.

No domínio Interpessoal revela dificuldade em compreender as motivações dos pares, e com frequência gosta de impor as suas opiniões aos outros. Cooperava com os colegas nas actividades inerentes ao grupo contador de histórias. Revela responsabilidade nesta actividade e sente-se valorizada pelo papel que desempenha no grupo.

Na elaboração do portefólio revelou capacidade de organização, sentido estético e registou as actividades significativas. O estilo de trabalho que se evidenciou foi sério e concentrado.

Perfil de competência e potencial - Jovem F

“F” manifestou grande habilidade e motivação nas poucas actividades adaptadas do projecto *Spectrum* que conseguiu realizar, por questões de não funcionalidade motora propostas aos grupos contadores de histórias desde Setembro de 2009. As áreas em que evidenciou maior destaque foram: dimensão lógica- matemática e dimensão linguístico.

“F” revelou grande competência em relação aos conceitos numéricos e raciocínio lógica-matemática. Na actividade de *Spectrum* Jogo do Dinossauro centrada em tais aspectos revelou muita consistência na contagem e na direcção de movimento do seu dinossauro. Compreendeu na íntegra o componente de estratégia do jogo. Quando teve a possibilidade de escolher entre o dado com cinco sinais de mais, que significa que podia avançar o seu dinossauro no tabuleiro de jogo, e o dado com cinco sinais de menos, que significa deslocar-se para trás. Fez a escolha certa que o beneficiou e verbalizou a razão desta escolha. Optou igualmente bem pelo movimento que seria melhor para o seu dinossauro e o pelo movimento que seria mais prejudicial para o dinossauro da observadora, seu oponente no jogo. Verbalizou todos os passos e estratégia do jogo como forma de dar indicação ao observador que lhe lançou os dados e deslocou o seu peão (dinossauro de plástico).

“F” manifestou motivação pelas actividades de domínio linguístico. As suas habilidades linguísticas são o seu ponto forte, lê com facilidade, um livro e narra uma história com princípio, meio e fim, com detalhes, descreve paisagens e acessórios, designa lugares, acções temporais, espaciais e sequências causais. Elabora características para as personagens, diálogos e tramas dramáticas. O seu estilo de trabalho mais evidente neste domínio é: “demonstra orgulho pela realização”, verificando-se um bom desempenho nesta área.

“F” envolveu-se facilmente na actividade do domínio naturalista Demonstrou capacidade experimental durante a execução desta tarefa, formulou e testou hipóteses constantemente para descobrir mais sobre as características dos objectos. Preocupou-se sempre em dar a resposta certa

Quando sente algumas dificuldades na execução de tarefas, fica frustrado e recorre ao seu sentido de humor para distrair o observador da actividade em causa. O seu interesse

por este domínio persistiu durante algum tempo o que nos faz sentir que “F” poderia gostar de vivenciar outras oportunidades de exploração da natureza.

Envolveu-se pouco na área das actividades de domínio musical referindo que não gosta de cantar, no entanto conseguir desempenhar as actividades propostas.

Relativamente ao domínio da inteligência intrapessoal “F” é um jovem tímido com dificuldade em exprimir os seus sentimentos e raramente fala sobre os seus objectivos pessoais. Tem consciência do seu estado de saúde e das suas limitações, mas raramente refere as suas angústias, revela uma atitude madura e positiva em relação a sua situação clínica.

No que diz respeito ao domínio da inteligência interpessoal consegue deter uma posição de líder em relação ao grupo, oferecendo dicas e opiniões para o melhor funcionamento de cada elemento. Manifesta trabalho cooperativo sobretudo quando ao contar as histórias tem em consideração os ritmos dos colegas que manipulam as personagens, pede com frequência ajuda aos seus pares para concretizações de necessidades básicas como por exemplo afastar o cabelo da face.

Na elaboração de portefólio necessitou da colaboração de todos os elementos do grupo que realizaram a tarefa de acordo com as suas indicações. Está organizado de forma a evidenciar as actividades que para “F” foram mais significativas.

Seria interessante que “F” em contexto familiar tivesse a possibilidade de realizar tarefas ao ar livre, em contacto com a natureza que lhe ampliassem as sua vivências e conhecimentos.

Perfil de competência e potencial - Jovem T

“T” Revelou grande habilidade e interesse em quase todas as actividades adaptadas do projecto Spectrum proposta ao grupo Contadores de Histórias desde Setembro de 2009.

“T” destacou-se na área corporal-cinestésica e domínio interpessoal.

“T” divertiu-se muito com as actividades da área corporal-cinestésica onde revelou habilidade para a tarefa de dança. Através dela conseguiu sintetizar e demonstrar os seus conhecimentos com a criação de uma coreografia, de uma forma desinibida e confiante. Na actividade de aquecimento revelou conceitos de consciência do corpo e do espaço envolvente. Ao realizar as actividades verbalizou os benefícios que esta actividade trás para a saúde. Reconhece que actividade física é uma oportunidade de diversão, auto-expressão e comunicação. Nas actividades de grupo contadores de histórias, manipula activamente e com criatividade as personagens do tapete contador de histórias. O seu bom desempenho neste domínio também é evidente nas actividades de despiste vocacional, onde consegue fazer tapetes num tear tradicional manual.

No domínio musical o estilo de trabalho mais evidente de “T” foi a concentração. Cantou facilmente a canção “Parabéns” revelando boa percepção do ritmo, conseguiu discriminar a tonalidade e identificar os momentos de desafinação. Na tarefa de percepção musical, nos batimentos de ritmo manifestou um menor desempenho, no entanto procurou responder correctamente.

No domínio lógica-matemático revelou grande consistência na actividade de contar, compreendeu com facilidade a correspondência um a um entre o dado e as casa que tinha de deslocar o seu dinossauro. Em relação a direcção do movimento nem sempre teve um bom desempenho. Nesta actividade evidenciou um estilo de trabalho hesitante. Quando questionada sobre as melhores jogadas e as piores jogadas não entendeu a estratégia do jogo. No entanto divertiu-se com a situação.

Na dimensão linguística revela um bom desempenho, lê com relativa facilidade, conta uma história com princípio, meio e fim. Descreve detalhes e cenários, e utiliza o vocabulário de forma adequada, gosta de inventar histórias criando várias situações. Transmite ideias precisas e questiona para obter informações.

“T” envolveu-se facilmente nas actividades do domínio naturalista, observou-se uma tendência para trabalhar lentamente nas tarefas propostas. Na actividade Flutua/Afunda revelou um bom desempenho ao predizer sobre a classificação dos objectos e ficou contente quando confirmou as suas opiniões. Verbalizou durante toda a actividade, enunciou propriedades dos objectos e relacionou diferentes variáveis (é pesado vai ao fundo/ é leve não vai ao fundo). Criou hipóteses e tentou confirma-las através de diversas experiências.

“T” identifica os seus sentimentos e objectivos pessoais, expressa desejos com frequência. É uma jovem bem disposta, com atitudes positivas e sempre sorridente. Interage bem com ela própria e com a sua imagem, surgindo todos os dias com acessórios de moda e gosta particularmente de receber elogios. Compreende algumas das suas limitações e consegue brincar com a situação. Consegue sentir-se motivada para novas aprendizagens.

No domínio interpessoal usa habilidades de aprendizagem eficientes para criticar e avaliar cooperativamente as ideias em momentos de reflexão, sobre as tarefas dos seus pares. Manifesta preocupação pelo bem estar dos colegas e assume a posição de mediadora em situações conflituosas. É crítica perante condutas injustas. Toma decisões ponderadas e partilha com os colegas.

Revelou extrema habilidade na organização cuidadosa do seu portefólio em que demonstra uma abordagem planificada por sequência temporal de actividades realizadas. Quando se ocupa do portefólio verbaliza sobre o que sentiu sobre a actividade registada sendo motivo de diálogo entre “T” e os pares ou a observadora. Enuncia as actividades mais significativas (contar histórias e dançar) e as que menos gostou (jogo do dinossauro).

Revelou uma abordagem sempre persistente nas actividades adaptadas do projecto *Spectrum* em que se envolveu. Aprecia a interacção com os pares e adultos. Foi muito agradável para todos desenvolver estas actividades com “T”.

