

MIGUEL ÂNGELO GONÇALVES PESTANA

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: TRANSIÇÃO PARA A
VIDA ACTIVA

Orientador: Doutor Professor Horácio Saraiva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

MIGUEL ÂNGELO GONÇALVES PESTANA

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: TRANSIÇÃO PARA A
VIDA ACTIVA

Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Educação Especial no
Mestrado em Educação Especial, conferido pela
Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Doutor Professor Horácio
Saraiva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2011

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer a minha esposa e filha pela força e apoio transmitidos ao longo deste processo, o qual sem elas não teria sido possível.

Quero também agradecer ao Professor Doutor Horácio Saraiva por tão bem me ter orientado, mostrando-se sempre interessado e disponível para me orientar no meu trabalho, pela transmissão de conhecimento e pela presença sempre com uma palavra de apoio.

À Docente Especializada do STIFPEPD, Dr.^a Encarnação Pires, pela ajuda prestada nas intervenções ou fora das mesmas; por estar sempre presente e por me ajudar no apoio prestado aos alunos.

À Dr.^a Natércia Castro, coordenadora do CAP de Câmara de Lobos, pela disponibilidade em fornecer alguns dados dos alunos.

Por fim, quero agradecer aos jovens que tornaram este processo rico em experiência e aprendizagem.

O meu Muito Obrigado a Todos!

Resumo

Nos dias de hoje, a luta contra a discriminação e o combate ao preconceito têm tido grandes conquistas em diversas áreas, assistindo-se a uma certa evolução numa sociedade com uma visão cada vez mais humana.

Os cidadãos portadores de deficiência, apesar de terem estado à margem da sociedade por muitos e longos anos, começam a ter voz nas questões sociais e quotidianas.

Paralelamente, uma sociedade cada vez mais globalizada evoca a necessidade de uma maior aposta na educação e formação dos cidadãos em prol de uma vida mais justa e igualitária. Assim, as pessoas com deficiência deverão, mais do que nunca, tentar equipar-se e dotar-se de todo um conjunto de meios possíveis que possibilitem o seu êxito profissional, bem como o sentimento de realização pessoal e social no trabalho que desempenham. Em virtude da importância que se dá no contexto actual à transição para a vida activa de jovens com deficiência pretende-se, com este projecto de investigação, compreender, analisar e otimizar as áreas de competência adquiridas, em aquisição e não adquiridas de um grupo de alunos com Deficiência Intelectual em formação prática em contexto de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual, Transição para a Vida Activa, verificação de Competências.

Abstract

Nowadays, the fight against discrimination and prejudice has had great achievements in several areas, while watching to a certain evolution in a society with a more and more humane vision.

Citizens with disabilities, despite having been on the fringes of society for many years, now begin to have a voice on social and everyday issues.

Simultaneously, an increasingly globalized society evokes the need for greater investment in education and training of citizens towards a more just and equalitarian life. Thus, people with disabilities should, more than ever, try to equip and endow themselves with a whole range of possible means that allow for their professional success, as well as the sense of personal and social fulfillment in work they perform.

Due to the importance given in current context to the transition to active life of young people with disabilities, it is intended, with this research project, to understand, analyze and optimize the acquired, in acquisition and not acquired areas of competence by a group of Students with Intellectual Disabilities in practical training at workplace.

KEYWORDS: Intellectual Disability, Transition to Active Life, proofing of skills.

Índice

1.	Introdução	1
2.	Caracterização do meio.....	4
2.1.	Enquadramento Histórico.....	4
2.2.	Enquadramento Geográfico.....	5
2.3.	Enquadramento Demográfico	5
2.4.	Enquadramento Económico.....	6
2.5.	Enquadramento Social	6
2.6.	Sala de educação especial	6
3.	Caracterização geral dos alunos	8
4.	O conceito de Deficiência intelectual.....	22
5.	Classificação da deficiência intelectual	25
5.1.	Limite ou borderline	27
5.2.	Ligeiro	27
5.3.	Moderado ou médio	28
5.4.	Severo ou grave.....	28
5.5.	Profundo.....	28
6.	Instrumentos de avaliação da Deficiência Intelectual	31
7.	Apoios à Pessoa com Deficiência Intelectual	34
8.	Características das crianças com deficiência intelectual	37
8.1.	Área Motora	37
8.2.	Área Cognitiva	38
8.3.	Áreas da Comunicação.....	38
8.4.	Área Sócio Educacional	39
9.	Causas da deficiência intelectual.....	41
9.1.	Lesões antes do parto (Pré-Natais).....	41
9.2.	Lesões durante o parto (Perinatais)	42
9.3.	Lesões após o parto (Lesões Pós-Natais)	42
10.	A Deficiência Intelectual e o Comportamento Adaptativo	44
11.	Breve história da educação de pessoas com deficiência intelectual.....	49
11.1.	O caso Português.....	56

11.2.	O Caso Da Região Autónoma da Madeira	60
11.3.	O percurso evolutivo da educação especial na Região Autónoma da Madeira	60
12.	Integração Profissional de Pessoas com Deficiência na Região Autónoma da Madeira	62
12.1.	Emprego Protegido	63
12.2.	Centro Novas Oportunidades	66
12.3.	Empresa de Inserção	69
12.4.	Reestruturação dos Cursos de Formação Profissional	71
13.	STIFPEPD - Serviço Técnico de Integração e Formação Profissional e Emprego Protegido de Deficientes	73
13.1.	Historial	73
13.2.	Atribuições	74
13.3.	Objectivos	74
14.	Deficiência Intelectual e a Transição para a vida activa	76
15.	O Emprego e a pessoa com Deficiência Intelectual	79
16.	Comportamento Individual e Interpessoal no seio das Organizações	83
17.	As TIC nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais	87
18.	Metodologia de investigação e análise de dados	92
19.	Técnicas de recolha de dados	96
20.	Técnica de análise de dado	98
21.	Tratamento de Dados (fase I)	99
22.	Estratégias/actividades de remediação	114
22.1.	Área de Linguagem e Comunicação	114
22.2.	Área de Matemática para a Vida	132
22.3.	Área das TIC e de Cidadania e Empregabilidade	138
23.	Tratamento de Dados (fase II)	146
24.	Conclusão	168
	Bibliografia	170
	Anexos	177
	Anexo I – Grelha de verificação de competências	178
	Anexo II - Processo tripartido: diagnóstico, classificação e sistema de apoios (AAMR, 1992)	201
	Anexo III - Exemplos de fichas de actividades práticas realizadas pelos alunos	207
	Anexo IV – pedido de autorização aos Encarregados de Educação	220

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Processo Tripartido: diagnostico, classificação e sistema de apoios (AAMR, 1992) ..	25
Tabela 2 - Processo Tripartido: diagnostico, classificação e sistema de apoios (AAMR, 1992) ..	26
Tabela 3 - Processo Tripartido: diagnostico, classificação e sistema de apoios (AAMR, 1992) ..	26
Tabela 4 - graus de deficiência mental e respectivos grupos	27
Tabela 5 - Escalas de Desenvolvimento / Escalas de Funcionamento Intelectual	31
Tabela 6 - Escalas de Funcionamento Intelectual (WPPSI ou WISC).....	31
Tabela 7 - Classificação WISC III	32
Tabela 8 - escalas de comportamento adaptativo ECAS–VP e VINELAND.....	33
Tabela 9 - intensidades do apoio	35
Tabela 10 - comparação dos resultados da fase I e II	167

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Área - Linguagem e Comunicação - Fase I	99
Gráfico 2 - sub-área - expressão oral - fase I.....	99
Gráfico 3 - sub-área - leitura - fase I.....	100
Gráfico 4 - sub-área - expressão escrita - fase I	100
Gráfico 5 - sub-área - linguagem não verbal - fase I	100
Gráfico 6 - área - tecnologias de informação e comunicação - fase I	101
Gráfico 7 - sub-área - equipamento tecnológico diverso - fase I.....	101
Gráfico 8 - sub-área - operações básicas no computador - fase I.....	101
Gráfico 9 - sub-área - programa de processamento de texto - fase I	102
Gráfico 10 - sub-área - Internet e E-mail - fase I	102
Gráfico 11 - área - matemática para a vida - fase I	103
Gráfico 12 - sub-área - métodos para processar a informação - fase I.....	103
Gráfico 13 - sub-área - cálculo - fase I.....	103
Gráfico 14 - sub-área - resultados e conclusões - fase I.....	104
Gráfico 15 - área - cidadania e empregabilidade - fase I.....	105
Gráfico 16 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (higiene) - fase I	105
Gráfico 17 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (vestuário) - fase I.....	105
Gráfico 18 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (alimentação) - fase I.....	106
Gráfico 19 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (nutrição) - fase I	106
Gráfico 20 - sub-área - independência pessoal - actividades de vida diária (confeção) - fase I	106
Gráfico 21 - sub-área - independência pessoal - actividades de vida diária (actividades caseiras) - fase I.....	107
Gráfico 22 - independência pessoal - actividades de vida diária (actividades compras) - fase I	107
Gráfico 23 - independência pessoal - actividades de vida diária (mobilidade) - fase I	107
Gráfico 24 - sub-área - independência pessoal - actividades de vida diária (serviços) - fase I	108
Gráfico 25 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (saúde) - fase I	108
Gráfico 26 - sub-área - independência pessoal - educação para a sexualidade e afectos (componente biológica) - fase I.....	108
Gráfico 27 - sub-área - independência pessoal - educação para a sexualidade e afectos (comportamentos) – fase I.....	109
Gráfico 28 - sub-área - independência pessoal - educação para a sexualidade e afectos (anticoncepcionais) - fase I.....	109
Gráfico 29 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (segurança) - fase I	109
Gráfico 30 - sub-área - higiene e segurança no trabalho - fase I	110
Gráfico 31 - sub-área - responsabilidade e ética - fase I	110
Gráfico 32 - sub-área - relacionamento interpessoal - fase I	110
Gráfico 33 - sub-área - trabalho em equipa/grupo - fase I	111
Gráfico 34 - sub-área - cultura organizacional - fase I.....	111

Gráfico 35 - sub-área - formação contínua - fase I.....	111
Gráfico 36 - sub-área - profissão e trabalho - fase I.....	112
Gráfico 37 - sub-área - desenvolvimento socioeconómico - fase I.....	112
Gráfico 38 - área - linguagem e comunicação - fase II.....	146
Gráfico 39 - sub-área - expressão oral - fase II.....	146
Gráfico 40 - sub-área - leitura - fase II.....	147
Gráfico 41 - sub-área - expressão escrita - fase II.....	147
Gráfico 42 - sub-área - linguagem não verbal - fase II.....	147
Gráfico 43 - área - tecnologias de informação e comunicação - fase II.....	148
Gráfico 44 - sub-área - equipamento tecnológico - fase II.....	148
Gráfico 45 - sub-área - operações básicas no computador - fase II.....	148
Gráfico 46 - sub-área - programa de processamento de texto - fase II.....	149
Gráfico 47 - sub-área - Internet e E-mail - fase II.....	149
Gráfico 48 - área - matemática para a vida - fase II.....	150
Gráfico 49 - sub-área - métodos para processar a informação - fase II.....	150
Gráfico 50 - sub-área - cálculo - fase II.....	150
Gráfico 51 - sub-área - resultados e conclusões - fase II.....	151
Gráfico 52 - área - cidadania e empregabilidade - fase II.....	152
Gráfico 53 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (higiene) - fase II.....	152
Gráfico 54 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (vestuário) - fase II.....	152
Gráfico 55 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (alimentação) - fase II.....	153
Gráfico 56 - independência pessoal - cuidados pessoais (nutrição) - fase II.....	153
Gráfico 57 - sub-área - independência pessoal - actividades de vida diária (confeção) - fase II.....	153
Gráfico 58 - sub-área - independência pessoal - actividades de vida diária (actividades caseiras) - fase II.....	154
Gráfico 59 - sub-área - independência pessoal - actividades de vida diária (actividades compras) - fase II.....	154
Gráfico 60 - sub-área - independência pessoal - actividades de vida diária (mobilidade) - fase II.....	154
Gráfico 61 - sub-área - independência pessoal - actividades de vida diária (serviços) - fase II.....	155
Gráfico 62 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (saúde) - fase II.....	155
Gráfico 63 - sub-área - independência pessoal - educação para a sexualidade e afectos (componente biológica) - fase II.....	155
Gráfico 64 - sub-área - independência pessoal - educação para a sexualidade e afectos (comportamentos) - fase II.....	156
Gráfico 65 - sub-área - independência pessoal - educação para a sexualidade e afectos (anticoncepcionais) - fase II.....	156
Gráfico 66 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (segurança) - fase II.....	156
Gráfico 67 - sub-área - higiene e segurança no trabalho - fase II.....	157
Gráfico 68 - sub-área - responsabilidade e ética - fase II.....	157
Gráfico 69 - sub-área - relacionamento interpessoal - fase II.....	157
Gráfico 70 - sub-área - trabalho em equipa/grupo - fase II.....	158
Gráfico 71 - sub-área - cultura organizacional - fase II.....	158

Gráfico 72 - sub-área - formação contínua - fase II.....	158
Gráfico 73 - sub-área - profissão e trabalho - fase II.....	159
Gráfico 74 - sub-área - desenvolvimento socioeconómico - fase II	159

Índice de Figuras

Figura 1 - Câmara de lobos.....	4
Figura 2 - Sala de Educação Especial	7
Figura 3 - AAMR (1992) estrutura geral da definição de Deficiência Intelectual.....	44
Figura 4 - alunos num serviço de restauração (café)	139
Figura 5 - alunos preparam lanche para idosos	139
Figura 6 - alunos preparam lanche para idosos	139
Figura 7 - alunos preparam lanche para idosos	140
Figura 8 - alunos convivem com idosos	140
Figura 9 - alunos convivem com idosos	140
Figura 10 - aluno usa as TIC para aprender.....	141
Figura 11 - aluno usa o processador de texto	141
Figura 12 - aluno realiza fichas de trabalho	141
Figura 13 - alunos realizam fichas de trabalho	142
Figura 14 – aluno numa exposição.....	142
Figura 15 - alunos numa exposição	142
Figura 16 - aluno observa horário	143
Figura 17 - alunos utilizam multibanco	143
Figura 18 – aluno simula o preenchimento do IRS.....	143
Figura 19 - alunos realizam uma visita de estudo	144
Figura 20 - aluno vai à piscina	144
Figura 21 - aluno vê os preços dos produtos	145
Figura 22 - aluno vai ao correio.....	145

1. Introdução

O Sol quando nasce é para todos

É com este princípio que a nossa sociedade deve lutar por um acesso ao mundo laboral sem barreiras, e lutar igualmente para que todos consigam sem restrições a sua integração no mercado de trabalho. O problema é que existe na sociedade uma mentalidade assistencialista e paternalista, que trata o deficiente como o ‘coitadinho’, quando, na verdade, trata-se muito mais de procurar e dar oportunidades iguais para todos. Por outro lado, a situação geral de crise é um outro factor que contribui para que pessoas com mais limitações não consigam arranjar emprego (Cação, 1997).

Se tiverem ferramentas para trabalhar e condições humanas adequadas, os deficientes são tão bons ou melhores profissionais. São mais empenhados, e por muitas vezes têm “amor à camisola” e trabalham mais.

O sucesso da formação e da integração profissional deste tipo de população depende para além da vontade e empenho do formando e do envolvimento dos técnicos, da sensibilização e abertura do tecido empresarial. Torna-se, por isso, imperativo desenvolver todo o tipo de esforços e estratégias no sentido de continuar a integrar jovens com deficiência e/ou necessidades educativas especiais em projectos formativos que vão ao encontro das suas necessidades, como também, das necessidades do mercado de trabalho.

A globalização, o aumento do desemprego, as exigências laborais, a crise económica não são apenas temas dos órgãos de comunicação social, são uma realidade pela qual os nossos jovens também passam. É com esta realidade que vivemos. Hoje, a selecção tem que ser cada vez mais exigente nos objectivos e nos pressupostos profissionais. Esta exigência tem que ser sentida pelos nossos formandos, têm que sentir que o mundo laboral é a interacção de vários factores: a responsabilidade, a motivação, o empenho, os hábitos e regras de trabalho, etc. Os nossos empresários não podem olhar para as pessoas com deficiência como pessoas sem capacidades, mas sim como indivíduos capazes de realizarem as mais variadas tarefas. É nesta realidade que se sente como é

difícil seleccionar, formar, educar, avaliar e integrar os nossos jovens. Temos que pensar nas pessoas com Necessidades Educativas Especiais. Estas pessoas necessitam, para além de medidas, programas, estratégias e metodologias diferenciadas, de um acompanhamento permanente por parte de todos os técnicos de Educação Especial, sem excepção. Dado que cada caso é um caso, com todas as suas especificidades, capacidades e limitações, meio envolvente, valores, etc., torna-se necessário “ajudar” cada um dos jovens com NE a construir o seu projecto de vida num processo tão complexo como é o da transição para a vida activa.

O presente Estudo de Caso acerca da Deficiência intelectual insere-se no âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial da responsabilidade do Instituto Superior de Ciências e Administração (ISCIA) e da Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG).

Começar-se-á por fazer uma breve caracterização do meio envolvente dos alunos (análise demográfica, económica e social...) e logo após apresentar-se-á uma descrição geral dos alunos onde se fará uma breve caracterização da problemática dos alunos, as suas áreas fortes e áreas fracas, o seu grau de autonomia, antecedentes relevantes e percurso escolar que compreende a história compreensiva, história do desenvolvimento e o percurso escolar do aluno, baseados nos documentos inseridos do processo individual do aluno e nos documentos constantes do processo do Centro de Apoio Psicopedagógico (CAP) de Câmara de Lobos.

Seguidamente, numa fundamentação teórica sobre a temática, far-se-á uma breve abordagem ao conceito de deficiência intelectual, classificação da deficiência intelectual, instrumentos de avaliação da deficiência intelectual, apoios à pessoa com deficiência intelectual, características das crianças com deficiência intelectual, causas da deficiência intelectual, deficiência Intelectual e Comportamento Adaptativo, breve história da educação de pessoas com deficiência intelectual, o percurso evolutivo da educação especial na região autónoma da madeira, integração profissional de pessoas com deficiência na região autónoma da madeira, deficiência intelectual e a transição para a vida activa, o emprego e a pessoa com deficiência intelectual.

Ulteriormente, os últimos pontos da Dissertação de Mestrado correspondem a metodologia de investigação e análise de dados, técnicas de recolha de dados, técnica de

análise de dados, tratamento de dados I (pré actividades remediação), estratégias de remediação na área de Linguagem e Comunicação, na área de Matemática para a Vida, na área de TIC e Cidadania e Empregabilidade, tratamento de dados II (pós actividades remediação).

Para terminar, teceu-se algumas considerações acerca da dissertação, onde se retira algumas conclusões, com as devidas fundamentações.

2. Caracterização do meio

2.1. Enquadramento Histórico

O concelho de Câmara de Lobos foi criado por Portaria de 25 de Maio de 1835, tendo a sua instalação ocorrido no dia 4 de Outubro do mesmo ano. Inicialmente formado pelas freguesias de Câmara de Lobos, do Curral das Freiras, do Estreito de Câmara de Lobos e do Campanário, então pertencentes ao concelho do Funchal, até ser atingida a sua actual constituição, várias alterações entretanto viriam a ocorrer. Assim, a 24 de Julho de 1848, às quatro freguesias iniciais, juntar-se-ia uma outra, a freguesia da Quinta Grande, surgida na sequência do desmembramento de alguns sítios das freguesias do Campanário e de Câmara de Lobos, ficando assim o concelho acrescido em mais uma freguesia, ainda que mantendo a mesma área territorial.

A 6 de Maio 1914, perde a freguesia do Campanário que é integrada no novo concelho da Ribeira Brava e a 5 de Julho de 1996 é criada uma nova freguesia, denominada de Jardim da Serra, constituída a partir da desagregação de alguns sítios da zona alta da freguesia do Estreito de Câmara de Lobos. Como consequência, a partir desta data, o concelho de Câmara de Lobos, passa a ser constituído pela freguesia de Câmara de Lobos, criado por volta de 1430; pela freguesia do Estreito de Câmara de Lobos, criada por volta de 1509; pela freguesia do Curral das Freiras criada a 17 de Março de 1790; pela freguesia da Quinta Grande, criada a 24 de Julho de 1848 e pela freguesia do Jardim da Serra criada, a 5 de Julho de 1996.

Durante este percurso ainda haverá a destacar a elevação, a 15 de Setembro de 1994, da freguesia do Estreito de Câmara de Lobos à categoria de vila e a elevação, em 3 de Agosto de 1996, da vila de Câmara de Lobos à categoria de cidade.



Figura 1 - Câmara de lobos

2.2.Enquadramento Geográfico

O concelho de Câmara de Lobos possui uma superfície total de 52,37 km², ocupando a freguesia de Câmara de Lobos 7,87 km²; a freguesia do Estreito e do Jardim da Serra 15,24 km²; a freguesia do Curral das Freiras 25,07 km² e a freguesia da Quinta Grande 4,19 km².

É limitado a leste pelo concelho do Funchal, a oeste pelo concelho da Ribeira Brava, a norte pelos concelhos de Santana e São Vicente e a sul pelo oceano Atlântico, exceptuando-se num entanto uma parte da Quinta Grande, onde a Fajã dos Padres pertencente ao concelho da Ribeira Brava se interpõe entre esta e o mar.

2.3.Enquadramento Demográfico

Câmara de Lobos é um concelho com um crescimento populacional elevado apresentando um quantitativo populacional relativamente jovem, embora, e como na maioria do país, se possa prever que no futuro estes valores venham a baixar. Segundo o ultimo censo, a população residente no concelho é de 35.150. A população residente a frequentar o ensino é de 8.813.

A sua densidade populacional é de 601,03 habitantes por km² e a sua população é aquela que na Região Autónoma da Madeira apresenta o mais baixo índice de envelhecimento, 22,7%.

A população activa do concelho de Câmara de Lobos é de 10.986 habitantes, sendo de 10.125 o de empregados, dos quais 7.326 (72,35%) são do sexo masculino e 2.799 (27,65) do sexo feminino. O sector de actividade primária ocupa 2.153 homens e 150 mulheres; o sector de actividade secundária 3.045 homens e 961 mulheres e o sector terciário 2.128 homens e 1.688 mulheres.

Em termos de culto religioso, a população do concelho de Câmara de Lobos, a exemplo de toda a Madeira é profundamente religiosa e professa, na sua quase totalidade a religião católica.

2.4.Enquadramento Económico

A actividade mais característica da freguesia é a agricultura, onde a horticultura e a fruticultura, através da produção de cerejas (único local de produção na Região) e pêros, assume papel de destaque. O número total de explorações agrícolas, segundo dados do INE é de 686. A actividade comercial é também importante, que advém do facto de ser desta freguesia a maior parte dos comerciantes ambulantes de fruta regional. Outras actividades como construção civil e serviços ocupam grande número de habitantes. Relativamente a outras actividades que compõem o tecido económico tradicional do concelho, há a destacar a indústria dos curtumes, da confecção de botas regionais e da extracção e transformação de pedra de cantaria. Hoje, o município está mais virado para os serviços, assumindo o turismo um papel determinante neste capítulo, na medida que é cada vez mais o motor da economia regional.

2.5.Enquadramento Social

O concelho de Câmara de Lobos e, em particular a sua sede, possui vários bairros sociais, reflexo não só dos grandes problemas sociais que ao longo dos anos caracterizaram esta população, mas também devido à sua grande densidade populacional. À sua população e, em particular à sua classe piscatória, são dados três epítetos, considerados, no entanto, depreciativos: o de pesquito, o de xavelha e o de charnota. O termo pesquito é uma forma depreciativa de querer dizer o mesmo que pescador. Charnota é o nome que os pescadores de Câmara de Lobos costumavam dar aos chernes pequenos, espécie de peixe onde eram hábeis a pescar. O epíteto de xavelha, que é mais conhecido e também mais depreciativo tem uma origem não completamente esclarecida, ainda, mais frequentemente se o associe à denominação de um barco característico desta localidade.

2.6.Sala de educação especial

Caracteriza-se neste trabalho, de uma forma muito sucinta, a sala de Educação Especial da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Estreito de Câmara de Lobos onde se realizaram

algumas das actividades desenvolvidas com os alunos, nomeadamente na área de competência de Linguagem e Comunicação e Matemática para a Vida (anexo). A sala de Educação Especial é relativamente ampla, bem mobilada e com um computador. Aqui trabalham dois professores de Educação Especial a tempo inteiro. Estes professores, para além do acompanhamento aos alunos com NE, participam nos conselhos de turma e orientam os docentes na forma como actuar em relação aos alunos que acompanham.



Figura 2 - Sala de Educação Especial

3. Caracterização geral dos alunos

ANA

Caracterização da problemática da aluna: Deficiência Intelectual Moderada.

Áreas fortes: Motricidade Global, coordenação óculo-manual, autonomia na área dos cuidados pessoais com a higiene pessoal

Áreas fracas: expressão verbal, expressão escrita, atenção concentração, memória, hábitos de trabalho, relações interpessoais/socialização, comportamentos de risco.

Grau de autonomia: Autónoma na higiene e alimentação. Sabe tomar a camioneta para a Formação de Base e para o estágio. Sabe ver horas. Escreve o seu nome. Copia qualquer palavra ou frase. Lê e escreve palavras e frases simples. Conhece o euro. Faz operações do dia-a-dia.

Antecedentes relevantes: História clínica com duas quedas muito graves aos dois e aos três anos de idade com internamentos em estado de coma (três dias e quinze dias respectivamente)

Em Junho de 2005 suspeitou-se que a menor teria sido vítima de abuso sexual, o que foi comunicado à comissão de protecção de Jovens e crianças em risco e ao ministério publico.

Ana está integrada num agregado familiar onde predomina violência doméstica. O pai é alcoólico e agride a filha com alguma frequência. Segundo a menor, já tentou outro tipo de contacto, que a mãe, até muito recentemente, não se opunha com medo do marido. Financeiramente, o suporte desta família é o salário da mãe, que tenta suprir as necessidades e apoiar a filha: comprou os óculos da filha, ministra-lhes os anticonceptivos e vai ao centro de saúde e à escola quando lhe é pedido.

Percurso escolar: Ana foi inscrita na Educação Especial a 10/03/2000. Passou a primeira infância em Jersey e em Itália onde ingressou na pré-escola com cinco anos. Aos seis anos, foi matriculada. No primeiro ano em Câmara de Lobos, tendo frequentado, ao longo do ciclo, quatro escolas diferentes, conforme mudava de casa. Sofreu várias retenções por não conseguir acompanhar os programas escolares, para em 2006/2007 ser encaminhada para um Currículo Especifico Individual, que em

2007/2008 e 2008/2009, continuou a usufruir. A Ana beneficiou de acompanhamento psicológico, Apoio Pedagógico Personalizado e apoios pontuais da Segurança Social. Em 2009/2010 a aluna foi inscrita no curso de auxiliar de limpeza no STIFPEPD.

BRUNO

Caracterização da problemática do aluno: Deficiência Intelectual Moderada

Áreas fortes: Motricidade global

Áreas fracas: - Áreas curriculares, autonomia Pessoal e Social (sem capacidade de iniciativa, socialização (o aluno é bastante tímido e muito pouco comunicativo)

Grau de autonomia: Autónomo na higiene e alimentação. Sabe tomar a camioneta para a Formação de Base e para o estágio. Sabe ver horas. Escreve o seu nome. Copia qualquer palavra ou frase. Lê e escreve palavras e frases simples. Conhece o euro. Faz operações do dia-a-dia.

Antecedentes relevantes: Pertence a um agregado familiar de nível socioeconómico médio. O pai é pedreiro e a mãe é doméstica. É o segundo elemento duma fratria de três elementos.

O Bruno está inscrito na Educação Especial desde o ano lectivo de 1994/95, por ser portador de um défice cognitivo com repercussões negativas nas áreas académicas e ao nível da interacção social. O Bruno revela baixa capacidade intelectual, dificuldades na passagem da concretização para a abstracção ao nível dos conceitos aprendidos e interiorização dos mesmos e falta de iniciativa e autonomia pessoal. A par destes obstáculos, o Bruno apresenta também como área fraca a motricidade fina.

Para além destas dificuldades, e apesar dos progressos constatados a nível de interacção social, quer com os seus colegas, quer com os seus professores ao longo deste ano lectivo, o Bruno continua a demonstrar problemas de socialização; é bastante introvertido e pouco comunicativo. Não obstante é um aluno bem comportado e educado.

O Bruno esteve a ser acompanhado por um Psicólogo do Centro de Saúde do Carmo mas deixou de comparecer às sessões, pelo que foi lhe concedida alta.

Percurso escolar: Tem tido frequências repetidas ao longo do seu percurso escolar.

Frequentou uma turma de currículos alternativos no 2º Ciclo. O aluno frequentou com sucesso o 10º ano. A professora da Educação Especial, com o apoio da Directora de Turma e da Assistência Social do Centro de Apoio Psicopedagógico de Câmara de Lobos, apresentou à Encarregada de Educação e ao Bruno, as várias possibilidades de cursos de formação em algumas escolas profissionais. O aluno inscreveu-se na escola Profissional de Hotelaria e Turismo. Na impossibilidade de o aluno ingressar nesta instituição, o Bruno inscreveu-se em 2010/2011 no curso de Reparação de automóveis no STIFPEPD.

CARLOS

Caracterização da problemática do aluno: Deficiência Intelectual Moderada

Áreas fortes: socialização, motricidade e autonomia pessoal.

Áreas fracas: perturbações graves na leitura e escrita, compreensão, cálculo e raciocínio, memória, atenção/concentração, emocional e autonomia pessoal.

Grau de autonomia: Carlos é um aluno instável emocionalmente. Tem fracos momentos de concentração e atenção. Mesmo na sua vida do dia-a-dia, desorienta-se. É organizado e tem uma caligrafia legível. No contexto sala de aula tem adquirido maior capacidade de compreensão e realização das tarefas. Cópia palavras e frases. Associa palavras à imagem. Lê e escrevendo palavras muito simples e frases, mas não escreve textos. A compreensão e interpretação dos conteúdos está a um nível muito básico. No entanto, gosta de colaborar nas actividades. Não falta aos apoios. Precisa de ser trabalhado a leitura e a escrita, bem como compreensão do vocabulário em estudo e a sistematização dos conteúdos. Em 2009/2010, apesar das suas graves dificuldades permanentes de aprendizagem, o aluno tornou-se mais autónomo a nível das actividades académicas. Foi mais participativo e empenhado nas tarefas escolares. O seu poder de atenção/concentração melhorou, bem como a responsabilidade. Já consegue estar mais tempo concentrado numa tarefa. Tornou-se mais autónomo ao nível da sua vida social e pessoal. O aluno revelou um bom comportamento, uma pontualidade satisfatória e registou um razoável índice de assiduidade às aulas de apoio. O aluno realizou todas as actividades propostas com algum empenho e interesse. No domínio sócio-afectivo o

Carlos é um aluno emocionalmente instável e pouco autónomo nas actividades do dia-a-dia. Por vezes, revela comportamentos de medo e ansiedade para com os adultos. Manifesta atitudes de baixa auto - estima e auto -conceito. A sua capacidade de atenção/compreensão é muito limitada. Na Linguagem expressiva, é capaz de contar as suas vivências de uma forma compreensiva. No entanto, usa por vezes o seu discurso pouco compreensivo e sem nexos. Apresenta um vocabulário muito limitado para a sua idade. É tímido ao expor o seu pensamento. Precisa de ser motivado e acarinhado. Na Linguagem compreensiva tem dificuldade em compreender e interpretar ordens, tarefas simples e instruções verbais muito simples. Tem dificuldade em seguir compreensivamente textos orais expositivos de carácter muito básico. Esquece facilmente as instruções e orientações.

Revela graves dificuldades na compreensão de conceitos abstractos, complexos e pouco vivenciados. Está muito ligado ao seu quotidiano. Tem graves dificuldades em assimilar a médio e a longo prazo a informação ouvida ou lida dos conteúdos. Tem dificuldade em abstrair o seu pensamento e aplicar a outras situações. Tem dificuldade em emitir juízos de valor e tirar conclusões. Revela dificuldade a extrair a informação dos conteúdos programáticos para o ensino normal. Na leitura lê de forma silabada palavras e textos com vocabulário muito básico. Nem compreender o que lê e tem dificuldade na interpretação. Tem dificuldade em emitir juízos de valor e tirar conclusões. Tem fraco poder de abstracção e memorização. Na escrita, no domínio da escrita, escreve palavras e frases muito simples com uma, duas e três sílabas. Não compreende a organização textual. Tem dificuldade em compreender as regras ortográficas da língua materna. Tem dificuldade em aplicar a pontuação e compreender a semântica das palavras. Tem fraca capacidade para compreender a sintaxe das palavras. Apresenta dificuldades acentuadas ao nível do processamento fonológico, a velocidade da leitura é bastante lenta para a idade, a leitura é silábica, decifratória, hesitante, sem ritmo, com bastantes correcções e erros de antecipação, omite ou adiciona letras e sílabas (ex.: famosa-fama; livro-livo), faz confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças subtis de grafia ou de som (a-o; c-o; e-c; f-t; h-n; m-n; v-u; f-v; ch-j; p-t; v-z,...), confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço (b-d;d-p;b-q;a-e;...), inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras (ai-ia; per-pre; sal-las), substituição de palavras por outras de estrutura similar, porém com significado diferente

(saltou-salvou;cubido-bicudo;...), substituição de palavras inteiras por outras semanticamente vizinhas, problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos, dificuldades em exprimir as suas ideias e pensamentos em palavras, dificuldades na memória auditiva imediata, dificuldade em perceber as sinalizações gráficas (parágrafos, travessão, pontuação e acentuação), dificuldade no uso de coordenação/subordinação das orações, textos muito reduzidos, aglutinação ou separação indevida das palavras. Tem dificuldade em compreender e aplicar a sintaxe das palavras. Na Matemática, o aluno calcula somas e diferenças básicas (sem transporte nem empréstimo) e conhece o dinheiro. É capaz de resolver situações problemáticas muito simples do seu quotidiano. Tem conhecimentos até a centena e milhar, mas mesmo a este nível tem dificuldade em fazer a leitura escrita dos mesmos. Apresenta muitas dificuldades nas actividades que apelam ao raciocínio e na resolução de situações problemáticas com maior grau de complexidade.

Antecedentes relevantes: Carlo vive num ambiente familiar humilde, mas estruturado. É o filho mais novo do casal e tem três irmãs mais velhas e adultas e um irmão que se encontra institucionalizado na Sagrada Família, por apresentar problemas do foro mental. A figura paterna não exerce qualquer profissão devido a problemas psiquiátricos. No entanto é capaz e com ajuda fazer tarefas do dia-a-dia. A figura materna é empregada doméstica. A mãe é muito responsável pela educação do seu educando.

Percurso escolar: O aluno, Iniciou o seu percurso escolar na Pré – escolar em 2000/2001. Iniciou o 1º ano de escolaridade em 2001/2002 Ficou retido um ano no primeiro ano de escolaridade; um ano no segundo ano de escolaridade; um ano no terceiro ano de escolaridade. Desde o seu primeiro ano de escolaridade, beneficiou de medidas de Educação Especial, devido às suas graves dificuldades nas aprendizagens académicas. Desde essa altura, tem vindo a ser seguido pelo médico neurologista do Centro Hospitalar do Funchal. Até então teve a tomar ritalina. A partir deste ano lectivo deixou de tomar ritalina, devido ao seu problema mental. Em 2010/2011 foi inscrito no curso de reparador de automóveis no STIFPEPD.

CARLOS MIGUEL**Caracterização da problemática do aluno:** Deficiência Intelectual Moderada

Áreas fortes: Socialização, Percepção auditiva

Áreas fracas: Motricidade fina (que compromete a sua caligrafia), leitura (ainda não sabe ler, o que compromete a aquisição de conhecimentos), aritmética (desconhece conceitos básicos), Atenção/Concentração

Grau de autonomia: O Carlos é um aluno que apresenta graves dificuldades ao nível do seu funcionamento intelectual o que tem contribuído para um grau de dificuldade muito elevado em diversas áreas. O Carlos manifesta elevadas dificuldades nas seguintes áreas, mesmo tendo como base um currículo do segundo ano de escolaridade na disciplina de Língua Portuguesa e Matemática. O aluno apresenta dificuldade em reconhecer e identificar as diferentes letras do alfabeto, dificuldade em associar a letra ao som correspondente, dificuldade em ler ditongos e palavras monossilábicas, grande dificuldade em ler palavras simples até duas sílabas, dificuldade em escrever as diferentes letras do alfabeto, dificuldade em juntar letras para formar palavras monossilábicas dificuldade em copiar frases simples, grande dificuldade em escrever palavras simples e textos curtos e simples, dificuldade em identificar números complexos, grande dificuldade em compreender histórias ouvidas ou observadas fruto do pobre vocabulário apresentado pelo aluno e pelo seu raciocínio pouco organizado, grande dificuldade em compreender a realidade de forma global, percebendo-a episodicamente, grande dificuldade em comunicar as suas ideias e pensamentos de forma correcta, fruto do fraco vocabulário apresentado pelo aluno assim como pelo seu raciocínio pouco organizado, dificuldade em comunicar uma resposta planeada, reflectida e coerente, grande dificuldade em manter a atenção e concentração nas tarefas propostas, dificuldade em consciencializar-se da necessidade de se esforçar para melhorar o seu desempenho, dificuldade em consciencializar-se da existência de outros pontos de vista, dificuldade em estabelecer relações de interacção e cooperação adequadas com os seus pares, dificuldade em estabelecer relações diferenciadas com os adultos, dificuldade em compreender técnicas específicas da jardinagem.

Antecedentes relevantes: O Carlos é o terceiro elemento de uma fratria de três filhos. A família apresenta carências financeiras. O Carlos apresenta um diagnóstico médico de Deficiência Intelectual Moderada estando o seu desenvolvimento comprometido em todas as áreas. Apresenta também um défice de atenção acentuado. O Carlos apresenta graves dificuldades de aprendizagem em todas as áreas académicas.

Percurso escolar: Frequentou o pré-escolar durante dois anos. Frequentou o primeiro ano durante três anos. Frequentou o segundo, terceiro e quarto ano para acompanhar o grupo. Durante o quarto ano o aluno usufruiu de um currículo alternativo adaptado às suas necessidades. No quarto ano foi desenvolvida a actividade funcional do aluno, isto é, o aluno colaborou em tarefas diárias determinadas de acordo com os seus interesses. Realizou diariamente as seguintes tarefas: condução do livro de ponto a todos os docentes; apoio na hora das refeições; transmissão verbal de recados; pintura de paredes, cartazes; jardinagem; apoio na limpeza e arrumação; catalogação de livros; organização de espaços. Em 2007/2008 foi matriculado no quinto ano numa turma de Percursos Curriculares Alternativos continuando na mesma turma em 2008/2009. Em 2009/2010 o aluno frequentou uma turma de Percursos Curriculares Alternativos no sétimo ano, tendo ficado aprovado. Em 2010/2011 o aluno foi inscrito no curso de Jardinagem no STIFPEPD.

CECÍLIA

Caracterização da problemática da aluna: Deficiência Intelectual Moderada

Áreas fortes: Socialização

Áreas fracas: Linguagem expressiva, comunicação escrita e oral, leitura, organização e matemática (regras de operacionalização, raciocínio dedutivo)

Grau de autonomia: Autónoma na higiene e alimentação. Sabe tomar a camioneta para a Formação de Base e para o estágio. Sabe ver as horas. Escreve o seu nome. Copia palavra e frases simples. Lê e escreve palavras e frases simples. Conhece o euro.

Antecedentes relevantes: A aluna é proveniente de uma família desestruturada, com carências sociais e com um nível económico muito baixo. O agregado familiar desta é constituído por um irmão e avó, existindo um relacionamento muito forte com a avó que praticamente a criou/educou. A aluna esteve retida três anos no primeiro ano. Tem uma

evolução muito lenta, esquecendo-se de tudo o que foi ensinado e continua a demonstrar muitas dificuldades na leitura, escrita e operações numéricas. Transitou para o quinto ano devido à socialização e idade.

Percurso escolar: A aluna está inscrita na Educação Especial por apresentar imensas dificuldades na aprendizagem, tendo a sua transição escolar sido efectuada devido à idade e à socialização. Também apresenta epilepsia degenerativa, com muitas ausências e com algumas crises, mas é acompanhada pela Pedopsiquiatria do Centro Hospitalar do Funchal.

A aluna revelou desde o início do seu percurso escolar grandes dificuldades. Conhece e lê algumas palavras, não interpreta, usa frases curtas, tem um período de atenção reduzido, fraco raciocínio e cálculo mental. Esta discente, algumas vezes, não tem muita vontade para trabalhar, exigindo, deste modo, uma maior atenção por parte dos professores. Em 2009/2010 a aluna usufruiu de um Currículo Específico Individual com uma experiência pré-profissional em cozinha. Em 2010/2011, a discente foi inscrita no curso de Auxiliar de Cozinha no STIFPEPD.

JOSÉ FILIPE

Caracterização da problemática do aluno: Deficiência Intelectual Moderada. Teve um traumatismo craniano

Áreas fortes: - Psicomotricidade, autonomia Pessoal (extremamente responsável pelos seus deveres)

Áreas fracas: - Comunicação oral, comunicação escrita (bastante comprometida), autonomia Pessoal (contexto da vida diária)

Grau de autonomia: Autónomo na higiene e alimentação. Sabe tomar a camioneta para a Formação de Base e para o estágio. Sabe ver as horas. Escreve o seu nome. Copia qualquer palavra ou frase. Lê e escreve palavras e frases simples. Conhece o euro num contexto simples. No que se refere à linguagem expressiva, o aluno narra vivências do dia-a-dia, transmite um recado simples e dá um título ao texto. Todavia tem dificuldade em recontar uma história com suporte visual com *lógica*, bem como *tem dificuldade* em *articular* correctamente as palavras e a expressar-se com correcção morfológica e sintáctica. Quanto à área da psicomotricidade, na subárea do esquema corporal,

identifica partes do corpo em si e no corpo do outro, nomeia as diferentes partes do corpo, mas tem alguma dificuldade em recompor um boneco *dividido* em 11, 7 ou 5 partes (puzzle). Na subárea da orientação espacial, executa grafismos simples e complexos, mas tem dificuldade em reproduzir figuras geométricas simples e combinadas por transposição. Na subárea da orientação temporal, distingue passado/presente/futuro, tem noção de fim-de-semana, discrimina e nomeia os dias da semana, relata acontecimentos *vividos* em sequência, organiza histórias em gravuras, sabe em sequência as aulas que tem nos dias da semana e conta aspectos da sua vida com sequência. Porém, tem dificuldade em recontar uma história simples ordenada cronologicamente. Na área perceptiva, na subárea da percepção visual, identifica objectos e imagens, completa figuras, identifica diferenças e semelhanças entre duas imagens. *Todavia*, tem dificuldade em compreender o que falta em figuras semelhantes e reorganizar de memória, por ordem, objectos apresentados ou retirados de um conjunto bem como tem dificuldade em desenhar de memória sequências de grafismos observados. Quanto à motricidade fina, apresenta algumas *dificuldades* em pintar imagens dentro do *limite* definido. Além disso, quando copia palavras, apresenta uma letra um pouco irregular e de grande tamanho.

No que concerne à área académica da leitura, apresenta uma leitura silabada com alguma dificuldade em pronunciar as palavras. Por vezes, omite letras e palavras e tem dificuldade em articular alguns sons. Relativamente à escrita, copia frases e textos correctamente. Contudo, tem dificuldade em fazer a pontuação correcta, em completar pequenos textos, em responder a questionários simples, em escrever textos dialogados com correcção ou pequenas histórias com coerência, em escrever frases com concordância morfosintáctica. No que toca à Matemática, conhece os algarismos e discrimina os numerais, ordena números atendendo à ordem de grandeza, calcula mentalmente operações simples, se bem que, muitas vezes, conta pelos dedos. Tem dificuldade em ler um número por ordens ou por classes, em subtrair com empréstimo, em somar com transporte e em fazer a divisão. Apresentou, também, dificuldade em manipular as notas e moedas de euro. No entanto, com o decorrer do tempo, o aluno progrediu e começou a saber contar e utilizar o dinheiro adequado para cada situação. Quanto ao comportamento, o Filipe é um aluno que evoluiu ao longo do ano. É autónomo na sua vida diária, uma vez que caminha e alimenta-se sozinho. Durante as

aulas de apoio, revelou-se um aluno assíduo, pontual, responsável, empenhado e respeitador. Manifestou interesse em executar todas as tarefas propostas e demonstrou interesse em aprofundar, cada vez mais, os seus conhecimentos. Apesar de ter conhecimento das suas limitações, o Filipe empenhou-se muito, ao longo deste ano, participou nos Jogos Especiais (como praticante de natação) e fez um portfólio referente à jardinagem com pesquisas realizadas na Internet.

Antecedentes relevantes: Pertence a um meio socioeconómico de nível baixo. O pai é agricultor e a mãe é doméstica. É o elemento mais novo duma fratria de 3 elementos.

Percurso escolar: O aluno teve frequências repetidas no 1º Ciclo. Em 2006/2007 frequentou um currículo alternativo com características funcionais (com redução parcial do currículo). Em 2007/2008, já no oitavo ano frequentou um currículo alternativo com características funcionais (com redução parcial do currículo). O aluno frequentou uma experiência pré-profissional na área da jardinagem. O Filipe frequentou todas as disciplinas excepto Inglês, História, Geografia, Físico-Química, Francês e Ciências. O aluno continua a participar nos Jogos Especiais, como praticante da modalidade de natação. Relativamente à experiência profissional, o aluno José Filipe Pita Henriques continuou a desempenhar a sua função de jardineiro, com muito interesse e dedicação.

Nos tempos livres, tem procurado documentar-se mais sobre a jardinagem, sobre os nomes e espécies de flores e está a pensar criar um portfólio. Neste período, a docente continuou a trabalhar a leitura e interpretação de textos, funcionamento da língua, exercícios de ortografia, ordenação de frases, reconto de histórias, conclusão de textos e reforço das áreas curriculares. Concedeu, também, algum tempo à aprendizagem de conteúdos funcionais como a elaboração do curriculum vitae. A docente abordou conteúdos mais funcionais conducentes à vida prática. Assim sendo, o aluno aprendeu a redigir uma carta, a preencher um envelope, a manusear os trocos, a enviar cartas registadas, passar cheques e utilizar o multibanco para fazer pagamentos ou levantamentos. Em 2010/2011 o aluno José Filipe foi encaminhado para o STIFPEPD fim de ser inscrito num curso de Jardinagem.

FILIPE

Caracterização da problemática do aluno: Deficiência Intelectual Moderada.

Apresenta surdez ligeira no ouvido esquerdo

Áreas fortes: Motricidade

Áreas fracas: Linguagem e comunicação, leitura e escrita, cálculo, sócio-afectiva e emocional, comportamento, atenção/concentração

Grau de autonomia: Um pouco autónomo na higiene e alimentação. Sabe tomar a camioneta para a Formação de Base e para o estágio. Sabe ver horas. Escreve o seu nome. Copia palavra ou frase simples. Conhece o euro. Revela instabilidade emocional e comportamental. Apresenta períodos de atenção muito limitados. Revelou dificuldade na execução de conceitos que se prendiam com a actividade académica. Manifestou maior aptidão para a actividade prática. No domínio sócio-afectivo é um aluno alegre. Por vezes adopta comportamentos de apatia para com os pares e adultos. É muito infantil em certos aspectos do seu comportamento, reflectindo pouca consciência dos seus actos. É imaturo. Manifesta atitudes de baixa auto - estima e auto - conceito. Revela falta de atenção/concentração. Na *Linguagem expressiva* expressa de forma compreensiva as suas vivências e opiniões. Apresenta um vocabulário pouco rico para a sua idade com expressões abreviadas - Discurso compreensivo, mas pouco rico em conteúdo. Na *Linguagem compreensiva* compreende e interpreta ordens, tarefas simples e instruções verbais simples. Revela dificuldade na compreensão de conceitos abstractos e complexos. Está muito ligado às suas vivências. Nem sempre assimila a informação ouvida ou lida dos conteúdos não vivenciados. Tem dificuldade em abstrair o seu pensamento e aplicá-lo a outras situações. Na *Leitura* lê de forma silabada palavras simples. Tem dificuldade em compreender o que lê e não relaciona os factos. Tem fraca capacidade de compreensão e interpretação. Tem fraco poder de abstracção e memorização.

Na *escrita* tem graves lacunas na produção de frases ou textos. É pouco imaginativo e escreve frases com pouca sequência lógica. Dá muitos erros ortográficos. Tem dificuldade em compreender e aplicar a sintaxe das palavras. Nem sempre aplica de forma adequada a pontuação. Na *Matemática*, o aluno calcula somas e diferenças, com números simples. No entanto, revela dificuldade nas actividades que apelam ao

raciocínio. Revela dificuldade na resolução de situações problemáticas. Conhece o dinheiro.

Antecedentes relevantes: - vive num ambiente familiar muito instável e deficitário a todos os níveis. É o mais velho de uma fratria de cinco. Vivem com a avó e são abrangidos pelo rendimento mínimo. A mãe demonstra preocupação pela educação do filho. O pai vive em parte incerta. Teve meningite aos 14 meses de idade o que lhe afectou a parte cognitiva.

Percurso escolar: O aluno beneficiou de intervenção precoce, frequentou o pré-escolar durante dois anos e iniciou o primeiro ano de escolaridade aos 6 anos de idade. Teve três retenções no 1º Ciclo. Beneficiou de apoio especial, desde o início do seu percurso escolar, devido às grandes dificuldades de aprendizagem que apresentava e à instabilidade emocional. Teve apoio de terapia da fala durante dois anos. Em 2010/2011 foi inscrito no curso de Auxiliar de Cozinha no STIFPEPD.

RUI

Caracterização da problemática do aluno: Deficiência Intelectual Ligeira

Áreas fortes: socialização, autónomo na sua vida diária, motricidade

Áreas fracas: Compreensão, raciocínio e cálculo, leitura e escrita, emocional

Grau de autonomia: Tem um discurso verbal compreensivo, mas pouco rico em conteúdo, compreende os conteúdos orais e escritos num contexto muito simples, lento na compreensão das tarefas complexas, lento na resolução das tarefas complexas, funciona com frases simples, apresenta uma compreensão verbal melhor que a escrita, é persistente, mas necessita de muito reforço positivo, apresenta curtos períodos de atenção, não retém a informação de imediato;

Antecedentes relevantes: O Rui vive com uma família de fracos recursos a nível económico. Os pais separados. Vive com uma irmã, a mãe, tios e avós. A relação pai e filho é muito perturbada. Mantém uma boa relação com a mãe.

Percurso escolar: O aluno não frequentou o Jardim de Infância, frequentou a pré-escola. Iniciou o primeiro ciclo aos seis anos. O aluno teve algumas retenções no

primeiro ciclo e uma retenção no segundo ciclo. O Rui beneficiou do apoio da Educação Especial desde o início do seu percurso escolar. Também foi orientado durante algum tempo pelos serviços de psicologia. Em 2010/2011 foi inscrito no curso de reparador de automóveis no STIFPEPD.

TIAGO

Caracterização da problemática do aluno: Deficiência Intelectual Moderada.

Áreas fortes: O aluno revela autonomia na sua vida diária, motricidade, socialização.

Áreas fracas: Graves perturbações na leitura e escrita, na compreensão, no raciocínio e a nível emocional.

Grau de autonomia: Autónomo na higiene e alimentação. Sabe tomar a camioneta para a Formação de Base e para o estágio. Sabe ver horas. Escreve o seu nome. Copia palavra ou frase. Lê e escreve palavras muito básicas. Conhece o euro. Faz operações do dia-a-dia. Sabe as funções básicas do computador. Tiago é um aluno que colabora com os pares. Estabelece uma boa relação com os colegas e adultos. É sossegado e respeita as regras de sala de aula. Expressar o seu pensamento de uma forma muito limitada. O seu poder de atenção/ concentração é limitado. Revela imaturidade e insegurança ao expor as suas ideias.

Linguagem Expressiva - Expressa de forma compreensiva as suas vivências e opiniões. Apresenta um vocabulário pouco rico e elaborado para a sua idade. Não revela problemas articulatórios. Tem dificuldades em se expressar num contexto mais alargado.

Na Linguagem compreensiva: compreende e interpreta ordens, tarefas simples e instruções verbais simples. Segue compreensivamente textos orais expositivos de carácter muito simples quando lidos pelo adulto.

Revela dificuldade na compreensão de conceitos abstractos. Revela fraca flexibilidade cognitiva, fraca capacidade de memorizar e assimilar a informação dos conteúdos complexos. Está muito ligado às vivências do meio onde vive. Tem dificuldade em compreender e interpretar questões sozinho. No domínio da leitura, lê ditongos e consoantes. Lê palavras simples de uma sílaba e duas sílabas. Tem dificuldade em

sistematizar e aplicar os casos de leitura. Faz uma leitura silabada de frases e textos. Está ao nível de um segundo ano de escolaridade.

Não lê palavras com maior grau de complexidade. Nem sempre compreende o que lê e interpreta. No domínio da escrita, o seu desempenho é elementar reduzindo-se a pequenas frases e pequenos textos. Usa vocabulário pouco elaborado para a sua idade. Não aplica as técnicas básicas da organização textual, nem as regras gramaticais.

Não compreender as regras ortográficas da língua materna. Revela dificuldade em elaborar de forma clara e correcta o seu pensamento, mas é capaz de transcrever palavras e frases do impresso para manuscrito, legendar gravuras, ordenar frases simples, associar palavras à imagem, fazer jogos de palavras e produzir frases simples. Calcula soma e diferenças de carácter simples e que se prendam com o seu quotidiano. Faz leitura de números até o milhar. Ordena números. Compõe e decompõe números. Resolve situações problemáticas de carácter simples. Tem dificuldade em aplicar e discriminar conceitos temporais. Tem dificuldade no raciocínio.

Antecedentes relevantes: Vive com os pais. É uma família de fracos recursos, mas estruturada. A mãe preocupa-se pelo seu educando.

Percurso escolar: O Tiago frequentou o pré-escolar. Iniciou o primeiro Ciclo aos seis anos de idade. Repetiu o primeiro ano de escolaridade duas vezes e uma vez o segundo ano. Beneficiou de Apoio Especial devido ao défice no domínio cognitivo, daí as graves dificuldades de aprendizagem que manifestou ao longo do seu percurso escolar. Em 2008/2009, apesar das suas graves dificuldades permanentes de aprendizagem, o aluno tornou-se mais autónomo a nível das actividades académicas e mais participativo. Revelou maior empenho nas tarefas escolares. O seu poder de atenção/concentração melhorou, bem como a responsabilidade. A nível da autonomia, revelou maior dinamismo e compreensão pelas tarefas pessoais do seu dia a dia. Em 2009/2010 o aluno revelou um bom comportamento, uma pontualidade satisfatória e registou um bom índice de assiduidade às aulas. O aluno realizou todas as actividades propostas com empenho e interesse. O aluno é sociável e meigo. Colabora com os pares e adultos. É espontâneo. No entanto, quando o conteúdo é escrito tem receios em expor o seu pensamento. Revelou dificuldade em adaptar-se as novas situações. O seu poder de concentração e atenção é limitado. Foi proposto que o aluno fosse encaminhado para o STIFPEPD. Em 2010/2011, o aluno foi inscrito no curso de Jardinagem do STIFPEPD.

4. O conceito de Deficiência intelectual

Se é difícil encontrar um critério uniforme (ou que reúna, pelo menos, grande consenso) para definir o conceito de deficiência, não é menos difícil definir o conceito de deficiência intelectual. Muitas áreas – entre elas a Medicina, a Psicologia, Serviços Sociais e educação – vêm se preocupando com crianças e adultos deficientes mentais, e cada uma delas vê a condição a partir de sua própria perspectiva.

A definição de deficiência intelectual é ainda hoje um campo em que divergem autores e organismos científicos, embora existam pontos de convergência.

O I Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial, em 1978, sob o patrocínio do Council for Exceptional Children (CEC) aprovou a seguinte definição proposta pelo Comité para a deficiência intelectual: “A deficiência intelectual refere-se a um funcionamento cognitivo geral inferior à média, independentemente da etiologia, manifestando-se durante o período de desenvolvimento, o qual é de uma severidade tal que marcadamente limita a capacidade do indivíduo para aprender e, conseqüentemente, para tomar decisões lógicas, fazer escolhas e julgamentos e limita também a sua capacidade de autocontrolo e de relação com o envolvimento.” No mesmo congresso foi aprovada uma definição de criança deficiente como sendo "a criança que se desvia da média ou da criança normal em: características mentais; aptidões sensoriais; características neuromusculares e corporais; comportamento emocional e social; aptidões de comunicação, e múltiplas deficiências, até ao ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades" (Fonseca, 1989: 29).

A deficiência intelectual refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente limitações em duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, aptidões sociais, saúde e segurança, conhecimentos académicos, uso dos recursos da comunidade, auto-direcção, lazer e trabalho. Por funcionamento adaptativo entende-se o modo como a pessoa enfrenta as exigências da vida e o grau em que experimenta uma certa independência pessoal compatível com a sua faixa etária, bem como o grau de

bagagem sociocultural do contexto comunitário no qual se insere. O funcionamento adaptativo da pessoa pode ser influenciado por vários factores, incluindo educação, motivação, características de personalidade e oportunidades sociais e vocacionais. A deficiência intelectual manifesta-se antes dos 18 anos.

De acordo com Andreas Rett (1996), Para o diagnóstico da deficiência intelectual é essencial considerar os seguintes pontos:

- 1 - Uma avaliação válida tem em conta a diversidade cultural e linguística, assim como diferentes formas de comunicação e padrões comportamentais.
- 2 - As limitações nas capacidades de adaptação ocorrem no contexto ambiental característico do sujeito e seus pares, que condiciona as necessidades individuais de apoio.
- 3 - As limitações adaptativas específicas em algumas áreas coexistem, muitas vezes, com aspectos fortes noutras ou em outras capacidades da pessoa.
- 4- Com os apoios apropriados e durante o tempo necessário, o funcionamento da pessoa com deficiência melhorará.

Esta definição difere em certos pontos de anteriores definições formuladas a partir de 1959, nomeadamente:

- especifica áreas de adaptação.
- acentua a relação entre limitações intelectuais e comportamento adaptativo.
- acentua a importância das influências ambientais no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo.
- acentua a importância da intensidade dos apoios necessários para melhorar o funcionamento na comunidade.

Na definição de 1992, as limitações funcionais são vistas como o resultado da interacção entre as capacidades intelectuais (inteligência e estratégias de adaptação) e as exigências do meio onde a pessoa vive (casa, escola, trabalho, comunidade,).

As necessidades de apoio têm relação directa com as limitações no funcionamento, sendo certo que a presença ou ausência de apoios influenciam o funcionamento.

A ênfase que se coloca na influência do ambiente é a maior novidade desta definição. A (AAMR, 1992) estabeleceu que os bons ambientes têm 3 características fundamentais:

1 - Proporcionam oportunidades que podem facilitar:

- uma crescente satisfação com a sua própria vida
- um sentimento de amor, afeição e pertença que provém de relações amorosas ou de amizade
- uma sensação de segurança que advém da capacidade de decidir os seus actos e do controlo sobre o próprio meio
- um alargamento das oportunidades de escolha e controlo

2 - Proporcionam bem-estar, onde os factores importantes são:

- físicos: - saúde e segurança pessoal
- materiais: - conforto material e segurança financeira
- sociais: - actividades cívicas e comunitárias
- estimulação intelectual
- trabalho que seja útil, interessante e recompensador
- lazer e recreação numa perspectiva de obtenção de prazer.

3 - Promovem estabilidade, previsibilidade e controlo.

A estabilidade do meio é uma condição importante, mas, ao mesmo tempo, deve existir variabilidade na intensidade dos apoios.

Ter oportunidades, bem-estar e estabilidade contribui seguramente para melhorar o funcionamento da pessoa. Quanto melhor for o funcionamento da pessoa na sua comunidade maior será o reconhecimento da qualidade da pessoa como cidadão igual aos outros na sociedade.

5. Classificação da deficiência intelectual

São três os passos inerentes ao processo de identificação da DM: **diagnóstico, classificação e determinação dos apoios adequados e as necessidades individuais**. Os critérios seguintes permitem então um sistema de diagnóstico, sendo necessário que os sujeitos se encontrem dentro dos limites fixados pela definição apresentada no início deste capítulo, objectivando-se a ampliação da conceptualização da DM evitando-se a utilização e confiança exclusiva do valor do QI (AAMR, 1992).

	Passo 1 – Diagnóstico da Deficiência Intelectual
	Determina elegibilidade para apoios. É diagnosticada a deficiência Intelectual se:
Dimensão I: Habilidades Intelectuais Funcionais Adaptativas	1. O funcionamento intelectual do indivíduo é aproximadamente de 70/75 ou menor; 2. Existirem défices significativos em duas ou mais áreas de skills adaptativos; 3. Se manifestar até aos 18 anos de idade

Tabela 1 - Processo Tripartido: diagnóstico, classificação e sistema de apoios (AAMR, 1992)

	Passo 2 – Classificação e Descrição
	Identifica áreas fortes e fracas e a necessidade de apoios
Dimensão II: Considerações psicológicas e emocionais Dimensão III: Considerações físicas, saúde e etiologia	1. Descreve as áreas fortes e fracas com referência às considerações psicológicas/emocionais. 2. Descreve o estado geral de saúde individual e indica as condições de etiologia.

Dimensão IV: Considerações do envolvimento	3. Descreve a colocação do indivíduo no envolvimento e o ambiente óptimo que melhor facilita o seu crescimento e desenvolvimento contínuo.
---	--

Tabela 2 - Processo Tripartido: diagnóstico, classificação e sistema de apoios (AAMR, 1992)

	Passo 3 – Perfil e intensidade dos apoios necessários. Identifica apoios necessários
	Identifica o tipo e a intensidade dos apoios necessários para cada uma das quatro dimensões:
Dimensão I:	Funcionamento intelectual e habilidades adaptativas
Dimensão II:	Considerações psicológicas e emocionais
Dimensão III:	Considerações físicas, de saúde e etiológicas
Dimensão IV:	Considerações envolvimentoais

Tabela 3 - Processo Tripartido: diagnóstico, classificação e sistema de apoios (AAMR, 1992)

Existem diferentes correntes para determinar o grau da deficiência intelectual, mas as técnicas psicométricas são as mais utilizadas medindo o Q. I. para a classificação de cada grau.

De acordo com a Associação Americana para a Deficiência Intelectual e com Organização Mundial de Saúde (cit. por Bautista, 1997) o resultado do teste de Q.I. traduz-se em cinco graus de deficiência intelectual e distribuem-se em grupos:

COEFICIENTE INTELLECTUAL	DENOMINAÇÃO	NÍVEL COGNITIVO SEGUNDO PIAGET	IDADE MENTAL CORRESPONDENTE
QI - 70-79	Limite ou borderline	Estádio das Operações Concretas	13
QI - 50-69	Ligeiro	Estádio das Operações Concretas	8-12

QI - 35-49	Moderado ou Médio	Estádio Pré-operacional	3-7
QI - 20-34	Severo ou Grave	Estádio Sensorio-Motor	0-2 Anos
QI - Inferior a 20	Profundo	Estádio Sensorio-Motor	0-2 Anos

Tabela 4 - graus de deficiência mental e respectivos grupos

5.1.Limite ou borderline

Recentemente introduzido na classificação não reúne, ainda, consenso entre os diferentes autores sobre se deveria ou não fazer parte dela. Crianças que se enquadrem neste nível, não se pode dizer, que apresentem deficiências mentais porque são crianças com muitas possibilidades, revelando apenas um ligeiro atraso nas aprendizagens ou algumas dificuldades concretas. Crianças de ambientes socioculturais desfavorecidos podem ser aqui incluídas, assim como as crianças com carências afectivas, de famílias monoparentais, entre outras, que apresentam desfasamentos nos aspectos de nível psicológico ligeiro, razões que justificam esta resistência de consensualidade.

5.2.Ligeiro

Inclui a grande maioria dos deficientes que, tal como na anterior, não são claramente deficientes mentais, mas pessoas com problemas de origem cultural, familiar ou ambiental. Podem desenvolver aprendizagens sociais ou de comunicação e têm capacidade de adaptação e integração no mundo laboral. Apresentam um atraso mínimo nas áreas perceptivo-motoras. Na escola detectam-se com mais facilidade as suas limitações intelectuais, podendo contudo, alcançar um nível escolar equivalente ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Geralmente não apresentam problemas de adaptação ao ambiente familiar.

5.3.Moderado ou médio

Neste nível estão considerados os deficientes que podem adquirir hábitos de autonomia pessoal e social, tendo maiores dificuldades que os anteriores. Podem aprender a comunicar pela linguagem verbal, mas apresentam, por vezes, dificuldades na expressão oral e na compreensão dos convencionalismos sociais. Apresentam um desenvolvimento motor aceitável e tem possibilidades de adquirir alguns conhecimentos pré-tecnológicos básicos que lhe permitam realizar algum trabalho. Dificilmente chegam a dominar técnicas instrumentais de leitura, escrita e cálculo.

5.4.Severo ou grave

Os indivíduos que se enquadram neste nível necessitam geralmente de protecção ou de ajuda, pois o seu nível de autonomia pessoal e social é muito pobre. Por vezes têm problemas psicomotores significativos. Poderão aprender algum sistema de comunicação mas a sua linguagem verbal será sempre muito débil. Podem ser treinados em algumas actividades de vida diária (AVD) básicas e aprendizagens pré-tecnológicas muito simples.

5.5.Profundo

Este nível aplica-se só em caso de deficiência muito grave em que o desempenho das funções básicas se encontra seriamente comprometido. Estes indivíduos apresentam grandes problemas sensorio-motores e de comunicação com o meio. São dependentes de outros em quase todas as funções e actividades, pois os seus handicaps físicos e intelectuais são gravíssimos. Excepcionalmente terão autonomia para se deslocar e responder a treinos simples de auto-ajuda.

Dentro destas perspectivas apresenta-se um breve esclarecimento referente à independência e educabilidade da criança portadora de deficiência intelectual. Segundo Grossam (1983, cit. por Vieira e Pereira, 2003) existem três níveis de educabilidade dos deficientes mentais:

Educável- Capaz de aprender matérias académicas (leitura, escrita e matemática).

Treinável- Capaz de aprender as tarefas necessárias na vida diária (comer sozinho, vestir-se, cuidar da sua higiene pessoal).

Grave e profunda- Não é capaz de valer-se por si mesmo, inclusive nas Actividades de Vida Diária e comunicação a nível funcional.

O Q.I. de 100, como valor teórico de inteligência média, foi encontrado na fundamentação de que entre a idade cronológica e a idade mental, que é a capacidade média de resposta da maioria dos indivíduos de cada idade perante um conjunto estandardizado de situações problema (teste), existia uma razão de identificação total, a unidade. De acordo com esta fundamentação, do ponto de vista matemático, a equação que expressa esta relação é explicitada pelo quociente da idade mental sobre a idade real, que é igual a 1.

$$Q.I. = I.M. / I.C. = 1 \times 100 = 100$$

Para falar de deficiência intelectual há necessidade de falar um pouco da inteligência. E o que é inteligência? Para a Enciclopédia Britânica, inteligência é a habilidade de se adaptar efectivamente ao ambiente, seja fazendo uma mudança em nós mesmos ou mudando o ambiente. Para adaptar-se ao ambiente satisfatoriamente, o indivíduo deve utilizar a capacidade de integrar várias modalidades sensoriais (os sentidos) de modo a constituir uma noção da situação presente, além disso, deve desenvolver uma capacidade de aprendizagem. Finalmente deve desenvolver uma capacidade de agir objectivamente. Tendo em mente que os animais se adaptam, alguns melhor que o ser humano, e juntando-se com a definição de inteligência da Enciclopédia Britânica, então a inteligência jamais deve ser tida como exclusiva do ser humano. A inteligência humana, entretanto, engloba conceitos mais complexos que a integração dos sentidos, apreensão da realidade e capacidade de agir, como possivelmente acontece nos animais. A inteligência humana é um atributo mental multifactorial, envolvendo a linguagem, o pensamento, a memória, a consciência. Assim sendo, a inteligência pode ser considerada um atributo mental que combina muitos processos mentais,

naturalmente dirigidos à adaptação da realidade. Sem dúvida nenhuma, a base estrutural da inteligência humana é o pensamento, mais precisamente, o pensamento formal. Trata-se, o pensamento, de uma operação mental que nos permite aproveitar os conhecimentos adquiridos da vida social e cultural, combiná-los logicamente e alcançar uma nova forma de conhecimento. Todo esse processo começa com a sensação (5 sentidos) e termina com o raciocínio dialéctico, onde uma ideia se associa a outra e, desta união de ideias nasce uma terceira. Quando percebemos uma rosa branca concebemos, ao mesmo tempo, as noções de rosa e brancura, daí podemos conceber uma terceira ideia que combina as duas primeiras. O pensamento humano dá-se numa cadeia infinita de representações, conceitos e juízos, sendo a fonte inicial de todo esse processo a experiência sensorial. Para concebermos as duas primeiras ideias do exemplo acima, há necessidade de experimentarmos antes a rosa e também o branco para, então, numa próxima operação, concebermos a rosa branca. Não há, desta forma, necessidade de experimentarmos uma rosa já branca, por isso, por exemplo, somos capazes de conceber uma rosa completamente verde, xadrez ou listrada, sem nunca a termos visto. Os portadores de deficiência, por possuírem características físicas e mentais que fogem ao padrão de normalidade, mesmo nos dias actuais, ainda sofrem inúmeras formas de preconceito, sendo constantemente deixadas à margem da sociedade. Assim, é imprescindível aumentar o número de pesquisas nessa área, ampliando o campo de conhecimento que existe sobre a deficiência intelectual.

6. Instrumentos de avaliação da Deficiência Intelectual

Avaliação do desenvolvimento ou do funcionamento intelectual

Griffiths - até 6/7 anos - Locomoção - Pessoal - Social - Audição - Linguagem - Coordenação olho-mão - Realização - Raciocínio Prático	WPPSI — 3 anos a 6 anos/6 meses WISC — 6 a 16 anos - Parte Verbal - Parte de Realização

Tabela 5 - Escalas de Desenvolvimento / Escalas de Funcionamento Intelectual

Escalas de Funcionamento Intelectual (WPPSI ou WISC)	
Parte Verbal	Parte de Realização
- Nível de conhecimento (cultura geral) - Capacidade de verbalização - Adaptação e investimento escolar - Capacidade de adaptação prática, da integração da educação parental, das normas sociais e dos valores de grupo - Estimulação socio-familiar	- Raciocínio prático - Organização grafo-perceptiva - Coordenação óculo-motora - Estruturação espaço-temporal - Capacidade de análise-síntese - Memória imediata

Tabela 6 - Escalas de Funcionamento Intelectual (WPPSI ou WISC)

Classificação WISC III	
QI	Classificação (funcionamento intelectual)
130 Ou mais	Muito superior
120 – 129	Superior
110 – 119	Médio superior
90 – 109	Médio
80 – 89	Médio inferior
70 – 79	Inferior
69 Ou menos	Muito inferior

Tabela 7 - Classificação WISC III

ECAS - VP	VINELAND (0 a > 21 anos)
- Escolar (6 a 18 anos)	- Forma sintética
- Residencial e Comunitária (18 a 21 anos)	- Forma extensa

Escala de Comportamento Adaptativo	
ECAS - VP	VINELAND (0 a > 21 anos)
1ª Parte – Independência Pessoal:	
- Autonomia	- Comunicação
- Desenvolvimento físico	- Autonomia
- Actividade económica	- Socialização
- Desenvolvimento da linguagem	- Motricidade
	- Comportamento desajustado

- Números e tempo - Actividade vocacional e pré-profissional - Personalidade - Responsabilidade - Socialização 2ª Parte – Comportamentos sociais: - Comportamento social - Conformidade - Merecedor de confiança - Comportamento estereotipado e hiperactivo - Comportamento abusivo - Comportamento interpessoal com perturbações	
---	--

Tabela 8 - escalas de comportamento adaptativo ECAS–VP e VINELAND

7. Apoios à Pessoa com Deficiência Intelectual

O objectivo da ajuda a uma pessoa com uma deficiência desenvolvimental é que ela consiga dar forma e conteúdo à sua cidadania. Existe alguma tensão entre escolher e executar coisas por si próprio, por um lado e, por outro, o apoio; por isso, este deve promover a escolha e realização de coisas executadas pelo próprio e diminuir a necessidade do próprio apoio.

Este apoio é chamado: **escolher e executar coisas por si mesmo.**

Segundo a AAMR, apoio é definido como: tornar a pessoa capaz de aceder aos recursos, informação e relações próprios dos ambientes de vida e de trabalho integrados.

O apoio tem as seguintes características:

- 1 - A pessoa em questão não precisa de estar "pronta" para poder ser "admitida" num determinado tipo de vida ou situação de trabalho. A intenção é admiti-la na situação, deixá-la aprender com as experiências dessa situação e dar-lhe o apoio necessário enquanto essa pessoa não tiver os conhecimentos, competências ou relações suficientes.
- 2 - O apoio é prestado, num primeiro momento, pela rede social: pais, família, amigos, vizinhos, professores. Quando a rede social presta pouco apoio, então a rede de apoios especializados deve tornar-se activa: os profissionais. No entanto, o recurso à rede de apoios especializados deve acontecer, tanto quanto possível, em ligação directa com a rede social, de tal maneira que esta mantenha a responsabilidade.
- 3 - O apoio deve ser dado de um modo flexível: nem todas as pessoas precisam da mesma intensidade de apoios, nem de apoio em todos os domínios; além disso, os apoios podem e devem ser gradualmente reduzidos. Os apoios têm recursos, funções, intensidades e resultados desejados.

O principal resultado desejado do apoio consiste numa melhor qualidade da existência. As submetas deste objectivo estão relacionadas com a qualidade da existência:

- independência e produtividade - desenvolver as capacidades funcionais com o nível de competências adaptativas;
- circunstâncias tão normais quanto possível: incrementar as características ambientais como presença da comunidade, possibilidade de escolha, competência e respeito, participação na comunidade;

- maximizar a satisfação de vida, maximizando a saúde física e psicológica e o bem-estar funcional.

O apoio utiliza recursos:

- pessoais: competências, capacidade para fazer escolhas, utilização do dinheiro, informação e valores espirituais;
- rede social: pais, família, amigos, co-trabalhadores, co-habitantes, tutores;
- serviços especializados: que possam ser utilizados se os apoios naturais não estiverem disponíveis;
- tecnológicos: ajudas técnicas, adaptações no trabalho ou em casa, diversas ajudas facilitadoras do desempenho comportamental.

O apoio tem como funções proporcionar: amizade, planificação financeira, apoio ao emprego, apoio comportamental, apoio na vida de casa, acesso à comunidade, ajuda na doença, etc. ...

As intensidades do apoio, podendo variar são, também, muito importantes.

Intensidade	Regularidade	Duração	Ambiente
Intermitente	Não	Curta	Um
Limitado	Sim	Curta	Um
Extensivo	Sim	Longo	Alguns
Pervasivo/invasivo	Sim	Longo	Todos

Tabela 9 - intensidades do apoio

Agora conhecemos os resultados pretendidos, os recursos, as funções e as intensidades do apoio. Quando se opta por actuar de acordo com o princípio do apoio - **escolher e executar coisas por si mesmo** -, é necessário cumprir as seguintes linhas de orientação:

1- Critérios (ou padrões)

- os apoios ocorrem em meios regulares e integrados;

- as actividades de apoio são executadas por pessoas da rede social, assistidas, quando necessário, por profissionais;
- o ponto de partida dos apoios são as potencialidades e limitações da pessoa em questão;
- os apoios são coordenados por um técnico de apoio;
- os apoios não devem ser retirados, a não ser que o serviço que os orienta continue a acompanhar a pessoa para conhecer a necessidade presente ou futura de apoios;
- os resultados são avaliados em função da sua qualidade e pelos resultados conseguidos pela pessoa.

2 - As condições

- as diferentes tecnologias utilizadas devem ser conjugadas num modelo coerente e adequado;
- os apoios devem prever os cuidados em todas as áreas da vida da pessoa;
- os apoios devem aumentar as oportunidades de integração e participação;

8. Características das crianças com deficiência intelectual

No conjunto dos indivíduos com deficiência intelectual existe uma grande variedade de capacidades, incapacidades, áreas fortes e necessitadas. Há no entanto quatro áreas em que as crianças com deficiência intelectual podem apresentar diferenças em relação aos outros. São elas as **áreas motora, cognitiva, da comunicação e sócio educacional**. (Jerónimo Martins Lomba, 1999).

8.1. Área Motora

Geralmente as crianças com deficiência intelectual ligeira não apresentam diferenças em relação aos colegas da mesma idade sem necessidades educativas especiais, podendo por vezes ter alterações na motricidade fina.

Em casos com problemáticas mais severas as incapacidades motoras são mais acentuadas, nomeadamente na mobilidade; falta de equilíbrio, dificuldades de locomoção, de coordenação, dificuldades na manipulação.

Comparativamente aos seus colegas sem necessidades educativas especiais, as crianças com deficiência intelectual podem começar a andar um pouco mais tarde, geralmente são de estatura mais baixa e mais susceptíveis a doenças. Apresentam uma incidência de problemas neurológicos, de visão e audição (kirk e Gallagher, 1996).

Foram feitos estudos sobre a capacidade motora e aquisições em educação física de deficientes intelectuais moderados. Esses estudos (Frands e Rarick, 1960; Rarick e Widdop, 1970) indicaram que, em capacidade motora, os resultados médios das crianças deficientes mentais em testes físicos são inferiores aos resultados médios de crianças com QIs dentro da média.

Os estudos sobre os efeitos da programação de educação física para a melhoria da capacidade motora mostraram resultados positivos (Soloman e Pargle, 1976). Em altura e peso, muitos deficientes intelectuais moderados parecem-se com as crianças normais. Como há uma tendência ligeiramente mais alta de problemas neurológicos, de visão e de audição entre as crianças deficientes intelectuais moderados, pode-se presumir uma tendência a habilidades físicas e motoras inferiores, embora, como já foi dito, as

crianças deficientes intelectuais, consideradas individualmente, possam mostrar notáveis capacidades físicas e atléticas.

8.2.Área Cognitiva

As crianças com deficiência intelectual apresentam dificuldades na aprendizagem de conceitos abstractos; em focar a atenção; ao nível da memória, tendem a esquecer mais depressa que os seus colegas sem necessidades educativas especiais; demonstram dificuldades na resolução de problemas e em generalizar para situações novas a informação pretendida, conseguem no entanto generalizar situações específicas utilizando um conjunto de regras.

Podem atingir os mesmos objectivos escolares que os seus colegas sem necessidades educativas especiais até certo ponto, mas de uma forma mais lenta (Kirk e Gallagher, 1996). Muitas vezes estas crianças têm problemas de categorização, na resolução de problemas, apresentam défice linguístico e revelam problemas nas relações sociais.

8.3.Áreas da Comunicação

Apesar de podermos comunicar com os nossos pares de muitas formas, é através da linguagem falada e escrita que geralmente o fazemos. Comunicamos por meio de signos, a que Vigostsky tanta importância dá, pelo seu papel de ponte entre o Pensamento e a Linguagem na medida em que este é recriado e transformado por aquela (Rivière, 1988, citado em Martins, 1997). Para além da sua função social e comunicativa, a linguagem desempenha um papel de suma importância como instrumento do pensamento ao serviço da resolução de problemas cognitivos, na planificação e regulação da conduta (Carretano e Madruga, 1984). É através da linguagem que nos apropriamos da cultura e interagimos socialmente. Aqui as crianças com deficiência intelectual apresentam muitas vezes dificuldades, quer ao nível da fala e sua compreensão, quer no ajustamento social. Sabendo-se que os estímulos ambientais são fundamentais ao desenvolvimento do indivíduo (Hallahan e Kauffman, 1997), estes problemas poderão ser, se não causa, um factor a considerar como grande influência no desempenho das crianças com deficiência intelectual. Algumas das dificuldades

sentidas por crianças com deficiência intelectual nesta área são: problemas de emissão oral, dificuldades de compreensão de linguagem oral, escrita, símbolos e sinalética, emissão desajustada socialmente, repetitiva ou sem significado, inibição aos estímulos ambientais.

Uma característica comumente considerada típica dos deficientes intelectuais é o atraso no desenvolvimento da linguagem. O desenvolvimento da linguagem no deficientes intelectuais segue a mesma sequência que nas crianças normais, mas a passo mais lento.

Semmel, Barritt e Bennett (1970) estudaram deficientes intelectuais comparando seu desempenho linguístico com dois grupos de crianças típicas e verificaram que os deficientes intelectuais, com QIs médios de 70, tinham menos capacidade em linguagem do que as crianças típicas, mesmo quando a idade mental era levada em consideração. Isto é, uma criança deficiente intelectual de 10 anos (com a idade mental de 7) ainda não tinha um desempenho tão bom em desenvolvimento de linguagem quanto uma criança típica de 7 anos. Cromer (1974) examinou os estudos sobre linguagem receptiva dos deficientes intelectuais moderados e concluiu que: (1) os deficientes intelectuais moderados desenvolvem a linguagem mais lentamente; (2) as crianças com deficiência moderada são mais atrasadas em idade de linguagem do que em idade mental; (3) capacidades cognitivas pobres, tais como tempo limitado de memória a curto prazo, podem ser responsáveis pelo atraso linguístico.

8.4.Área Sócio Educacional

Como já foi dito, indivíduos com deficiência intelectual demonstram dificuldade na generalização para novas situações, de aquisições e comportamentos anteriormente experimentados, assim como nas interações sociais, pelo que assume capital importância o desenvolvimento desta área para uma real e efectiva inserção na sociedade.

A discrepância entre as idades mental e cronológica provoca uma diminuição das capacidades para interagir socialmente, o que é sem dúvida, agravado pelo facto de muitas das vezes estas crianças serem vistas apenas de acordo com a sua idade mental e não em relação à sua idade cronológica e colocadas fora dos grupos da sua faixa

etária. No entanto é através da interacção com os seus pares da mesma idade, participando nas mesmas actividades, que aprendem os comportamentos, valores e atitudes apropriados à sua idade.

A aprendizagem de competências sociais é pois fundamental para as crianças com deficiência intelectual com vista à sua inclusão quer no ambiente escolar, quer na sociedade. (Kirk e Gallagher, 1996). Algumas das dificuldades sentidas por crianças com deficiência intelectual nesta área são: dificuldade na aquisição de comportamento e generalização para novas situações, dificuldades na interacção social, dificuldades na aquisição de valores e atitudes. A nível pessoal existe uma grande ansiedade, falta de autocontrolo, evitação de fracasso mais do que procura de sucesso e perturbações de personalidade. A nível social há dificuldade em situações de jogo, fraca procura de ocupações/lazer e problemáticas na actividade sexual.

Os deficientes intelectuais muitas vezes apresentam problemas especiais nas características pessoais e sociais. Estes estão em parte relacionados às reacções de outros à sua condição e à sua história de fracasso em alcançar o nível de desempenho esperado pelos outros no passado.

Características como capacidade limitada de atenção e baixo nível de tolerância podem ser atribuídas à prévia falta de sucesso sentida pelo indivíduo deficiente intelectual.

Segundo Kauffman e Payne (1975) os indivíduos deficientes intelectuais sentem mais o fracasso do que as crianças normais e, conseqüentemente, desenvolvem maiores expectativas generalizadas ao fracasso. A predisposição para esperar o fracasso tende a fazer com que os deficientes intelectuais evitem situações em que o fracasso é provável. Além disso, as crianças com deficiência entram em situações novas, normalmente com um desempenho geralmente debilitado, até mesmo abaixo de sua capacidade mental. Igualmente, os deficientes intelectuais tendem menos do que as normais a aumentar seu rendimento após um pequeno fracasso.

Estas descobertas são encorajadoras para o educador porque, caso se consiga reduzir o número de experiências de fracasso, criar novas experiências em que a criança tenha sucesso e apresentar modelos bem sucedidos de comportamento, podem-se melhorar as atitudes que progressivamente impedem que a criança deficiente intelectual utilize plenamente as suas capacidades limitada

9. Causas da deficiência intelectual

Inúmeras causas e factores de risco podem levar à deficiência intelectual, mas é muito importante ressaltar que muitas vezes não se chega a estabelecer com clareza a causa da deficiência intelectual. Podemos, contudo, enunciar algumas das causas mais frequentemente identificadas.

9.1. Lesões antes do parto (Pré-Natais)

- Perturbações de origem hereditária (genopatias) – perturbações genéticas que têm a sua origem durante a maturação da célula germinal do pai ou da mãe, ou antes de o espermatozóide ter fecundado o óvulo. Podem incluir-se aqui, por exemplo, as perturbações cromossómicas. Galactosémia, Doença de Xarope de Bordo, Doença de Niemann-Pick, Fenilcetonúria são alguns exemplos deste tipo de desordens.
- Mutações Cromossómicas – Lesões que são provocadas por alterações do número e forma dos cromossomas. Síndrome de Down, Trissomia 21, Síndrome de Patau, Síndrome de Edward, Síndrome de Wolf, Síndrome do Grito do Gato, Síndrome de De-Grouchy I e II são exemplos deste tipo de desordens.
- Lesão devido a infecção da grávida – O feto sofre lesões devido a vírus. Estes podem ser divididos em embriopatias e afecções víricas do feto.
- Lesões devido a produtos químicos – lesões devido a produtos químicos (medicamentos, conservantes, insecticidas etc.)
- Lesões devido a perturbações hormonais – exemplos deste tipo de desordens são as grávidas diabéticas, ou com perturbações da glândula tiróide.
- Nicotina, álcool e drogas ilegais – O consumo deste tipo de substâncias pode provocar lesões irreversíveis do feto, como por exemplo, deformações cardíacas do mesmo.
- Lesões devido a insuficiente ou deficiente nutrição da mãe.
- Lesões devido a “stress” psíquico – cargas psíquicas externas, agudas e em forma de choque, atribuídas a preocupações, emoções e estados de angústia, depressões exercem uma influência negativa sobre o sistema mãe-filho.

- Incompatibilidade de grupos sanguíneos – Um grupo também significativo, em termos numéricos, de lesões cerebrais é aquele em que se verificam sobretudo deficiências motoras, com perturbações da recepção sensorial, da inteligência; e por vezes epilepsia e que devem ser atribuídas a incompatibilidade dos grupos sanguíneos.
- Hemorragias no início da gravidez – as hemorragias no início, da gravidez não constituem na maior parte das vezes, nenhuma causa de malformações, mas surgem em consequência de anomalias, que na maioria dos casos implicam um aborto.

9.2.Lesões durante o parto (Perinatais)

- Parto pré-termo – Continua a ser chamada a atenção, em muitos trabalhos, para a relação entre peso no parto e lesão cerebral. Mas, nos prematuros, estão incluídas não só as crianças que vêm ao mundo antes do termo calculado para o nascimento, mas também os recém-nascidos cujo peso é inferior a 2500 gramas. Este baixo peso à nascença é quase sempre indício de uma falta de desenvolvimento.
- Lesões devidas a falta de oxigénio (Anóxia) No parto difícil, a anóxia está relacionada como a ausência parcial, ou total, de oxigénio. Uma falta de oxigénio, por curto espaço de tempo, que talvez dure poucos minutos, pode provocar lesões cerebrais maciças. Em casos particularmente graves, pode ocorrer a morte, na sequência de uma lesão anterior. Aqui deve também salientar-se que o parto com *fórceps*, ou as suas variantes modernas, as chamadas ventosas (no cimo da cabeça da criança é aplicada uma campânula e a criança é tirada do útero mecanicamente, quer dizer, por meio de tracção), só raramente podem ser consideradas responsáveis por tais lesões: Não é o *fórceps*, ou a ventosa que provocam a lesão, mas muito mais os processos anteriores que dão pretexto à aplicação de medidas mecânicas.

9.3.Lesões após o parto (Lesões Pós-Natais)

- Trauma crânio-encefálico - Lesões do crânio e do cérebro, devidas a influências traumáticas sempre as houve. Antigamente eram sobretudo os coices. Actualmente são os acidentes de viação que, como causa, estão em primeiro plano. Contudo, aqui também ser também incluídos casos em que o fornecimento de oxigénio e de sangue ao

cérebro fica interrompido por muito tempo, devido a estrangulamentos, ou episódios de narcose.

- Processos degenerativos e atróficos do sistema nervoso central – crianças que aparentemente com uma saúde física e mental completa, lenta e sistematicamente perdem as suas anteriores capacidades e acabam quase sempre na imobilidade total e demência.
- Infecções tais como por exemplo a encefalite e a meningite.

10. A Deficiência Intelectual e o Comportamento Adaptativo

A nova definição de DM aceite actualmente delineia comportamentos adaptativos específicos, enfatizando a relação entre as capacidades intelectuais e adaptativas, realçando o papel significativo detido pelo (impacto do) contexto ecológico no qual os indivíduos se encontram inseridos e no tipo de apoio requeridos para a potencialização e optimização das capacidades demonstradas pelas populações em questão (Santos, 2002).

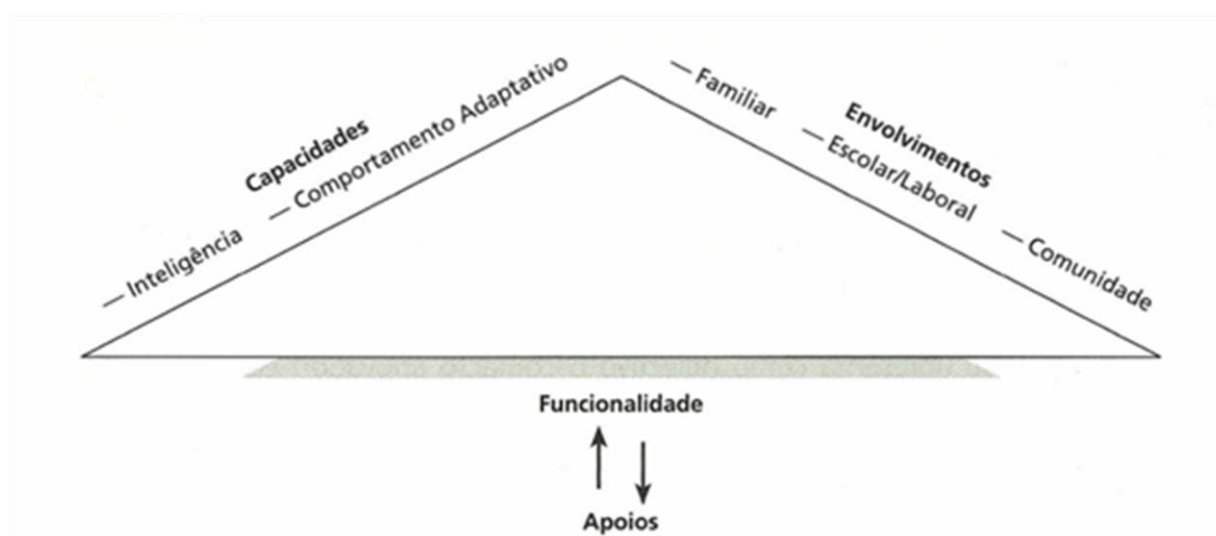


Figura 3 - AAMR (1992) estrutura geral da definição de Deficiência Intelectual

A figura realça a importância e a interacção entre as componentes apresentadas (capacidades, envolvimento e funcionalidade) que, neste modelo funcional proposto pela AAMR (1992), se consideram como aquelas que exercem um papel decisivo e preponderante em toda a problemática abordada. Este mesmo modelo demonstra que a necessidade de apoios reflecte a actuação das populações e que a sua presença/ausência influencia reciprocamente o seu funcionamento. É de se realçar que os serviços de apoio não são transpostos para este modelo como uma componente principal, uma vez que são perspectivados como respostas de suporte às necessidades denotadas. A limitação funcional (descritas na componente das capacidades) é entendida como o resultado/efeito que uma determinada limitação denota na performance individual,

sendo a deficiência a expressão dessa mesma limitação no contexto social. A investigação existente na área em questão aponta para o facto de a população deficiente intelectual se encontrar mais sujeita ao isolamento e rejeição por parte dos colegas, mais devido à adopção de condutas sociais consideradas inadequadas do que por insucesso escolar (Johnson, 1950, e Wilson, 1970, in Vaughan et al., 1989), verificando-se, assim, a primazia que deverá ser colocada em termos do comportamento adaptativo. Os mesmos autores defendem a ideia da necessidade de uma investigação mais intensa e exaustiva ao nível da aplicação de programas de competências interpessoais em populações com a deficiência estudada.

A abordagem multidimensional da AAMR (1992) tem três objectivos fundamentais: "a conceptualização alargada da DM, evitar que o diagnóstico se realize exclusivamente com base no QI e relacionar as necessidades individuais com os tipos de apoio apropriados". A mesma associação divide o processo de definição, classificação e tipos de apoios em quatro dimensões distintas, respectivamente: funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, considerações psicoemocionais, considerações etiológicas/físicas/saúde e, finalmente, considerações envolvimentoais.

Desta forma, este novo sistema de classificação contrasta com os anteriores uma vez que considera a existência de áreas fortes e menos fortes, implica um trabalho transdisciplinar, observa-se a noção de mudança inerente a este modelo e a não estigmatização, objectivando-se a aquisição de determinadas competências (Morato et al., 1996).

Ao longo de todo o processo de avaliação o comportamento adaptativo (CA) tem vindo a tornar-se uma presença constante, uma vez que se associa ao factor socioemocional individual, à tendência actual de integração dos indivíduos com deficiência intelectual, estando relacionado com a parte "rotineira" da vida diária, ao mesmo tempo que aborda igualmente a actividade escolar. Neste tipo de avaliação (Salvia e Ysseldyke, 1991) "interessamo-nos primeiro por aquilo que o indivíduo regularmente faz e não pelo que é teoricamente capaz de fazer" onde a questão da adaptação ao contexto ecológico dos sujeitos se constitui como um factor preponderante na avaliação do grau de eficiência das realizações comportamentais face às exigências impostas pelo envolvimento em relação aos padrões esperados para o seu escalão etário e para o seu grupo sociocultural. Outra noção inovadora consiste na especificidade sociocultural (com a utilização de

recursos pessoais e sociais) da aquisição de condutas observáveis desejáveis para a participação plena no contexto ecológico, que visa o equilíbrio entre sociabilidade e individualidade.

Uma definição de deficiência intelectual baseada apenas na medida do QI revela falta de rigor com tendência para homogeneizar o perfil cognitivo dos indivíduos, ocorrendo uma subvalorização das diferenças qualitativas existentes (Morato, 1995). A limitação (e consequente estigmatização) imposta pelo valor de 70 (borderline não respeita as diferenças possíveis de existir entre sujeitos que apresentem o mesmo QI ou que se encontrem dentro do mesmo desvio-padrão. Relativamente ao CA, conceito fundamental na actualidade, e que ganha cada vez maior importância ao nível da avaliação dos indivíduos na área da deficiência intelectual, verificou-se a necessidade emergente de um instrumento capaz de avaliar o total existente em cada sujeito (e não apenas uma área), traduzindo-se por uma classificação funcional. As desordens de comportamento constituem hoje uma das maiores preocupações sendo observadas como potenciais barreiras à inclusão activa e ajustada na comunidade - conferindo-se uma importância crescente à influência do envolvimento (Hogg e Raynes, 1987). Esta mesma ideia é expressa por Matos (1993), que afirma que "o desenvolvimento social humano traduz-se, em última análise, numa transição de uma dependência pessoal total para uma cada vez maior autonomia individual".

Ao longo da investigação foi possível observar a evolução e as várias definições quer de DM quer de CA, sendo fácil de se reconhecer a sua estreita ligação, pelo que se revela pertinente o contacto com as várias descrições de que estas noções foram alvo.

Actualmente, observa-se uma tendência para a maior importância representada pelo comportamento adaptativo perante o envolvimento. Envolvimento esse definido não só pelos comportamentos adoptados pelo indivíduo (actividades da vida diária, motricidade, comunicação e socialização, em detrimento da utilização de medidas psicométricas, como o QI - Ribeiro, 1996) como também pelas características físicas do meio, pelas inúmeras relações interpessoais e pelos diferentes papéis assumidos no processo de desenvolvimento humano (McConhacie, 1995).

O conceito de CA inicialmente apelidado de "competência social" foi definido por Heber (1961) como a "capacidade eficaz e eficiente de o indivíduo lidar com as exigências sociais e a natureza do seu envolvimento". Por outro lado, os padrões sociais

incluem-se m sistema biossocial organizado por diferentes componentes: uma rede biofísica, cognitiva, social e por factores ecológicos (Cairns, 1986, in Strain, Guralnick e Walker, 1986).

Assim, na opinião de Grossman (1977), o CA reporta-se ao "atingir do nível de independência e responsabilidade pessoal, dentro dos padrões esperados para a sua idade e grupo cultural". Paralelamente, Grossman (1973, 1983) traduzia a deficiência intelectual como "um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo concomitantemente com défices no comportamento adaptativo que se manifesta ao longo do período de desenvolvimento" (Brown e Leigh, 1986).

Estes mesmos autores continuam citando Witt e Martens (1984), referenciando o CA à questão de se agir independentemente, correspondendo às expectativas socioculturais de responsabilidade pessoal e social influenciadas pelo escalão etário e pelo grupo cultural onde se integra. Por outro lado, e especificando Sattler (1982), os autores mencionam, e inerente ao comportamento adaptativo, a abordagem inicial ao processo de maturação (que se constitui como a primeira demonstração de CA na fase pré-escolar) e ao processo de ensino-aprendizagem onde as aquisições académicas, durante o período escolar, se edificam como o fenótipo de CA, culminando na independência socioeconómica na idade adulta.

O comportamento adaptativo é definido por Lambert, Nihira e Leland (1967, 1993) como sendo "composto por um número de capacidades para lidar com as situações que quando combinadas permitem ao indivíduo a aquisição da integração na comunidade". Esta definição de CA, associada à identificação das dificuldades nos vários domínios, implica uma capacidade de lidar com as exigências inerentes ao contexto ecológico onde os sujeitos se movem, observando-se a existência de três componentes do CA:

1. Referência explícita à capacidade de o indivíduo funcionar independentemente;
2. Uma referência explícita à capacidade de o indivíduo assumir uma responsabilidade pessoal e social de acordo com as expectativas socioculturais do meio em que se insere;
3. Uma referência explícita à relação de um nível de CA em função da idade e da cultura específica - Morato, 1996.

Por outro lado, Lambert, Nihira e Leland (1993) apontam três áreas fundamentais:

1. Funcionamento independente - "capacidade de desempenhar com sucesso aspectos quotidianos impostos pela comunidade (de acordo com o seu escalão etário e o seu contexto ecológico";
2. Responsabilidade pessoal - "capacidade de desempenhar com sucesso tarefas exigentes e assumir responsabilidades individualmente pelo seu próprio comportamento (tomada de decisões, cumprimento e incumbência de tarefas, etc.), correspondentes às expectativas de um grupo de acordo com um conjunto de regras/códigos próprios da comunidade onde se insere";
3. Responsabilidade social - "capacidade que o indivíduo tem para aceitar ser responsável como membro de uma comunidade, assumindo comportamentos apropriados e de se inter-relacionar com os outros em termos do que são as expectativas do grupo cultural em que se insere".

Esta definição mais recente parece satisfazer Mercer, que já em 1977 defendia ideia de que devemos afastar-nos do modelo médico-clínico para uma trajectória onde o reconhecimento e a importância das exigências do envolvimento e das expectativas socioculturais se edificam como um factor-chave no processo de avaliação individual. Por outras palavras, Luckason et al. (1992, in AAMR, 1992) reportam-se à qualidade demonstrada nas diversas situações de adaptação com as quais os sujeitos são confrontados no dia-a-dia, sendo essa adaptação" mediada pelo nível de inteligência". Neste contexto, verifica-se como característica fundamental a capacidade de flexibilidade e plasticidade do comportamento individual perante as relações que estabelece com o seu envolvimento (Evans, 1991, in Morato, 1996/98).

Quanto à natureza do conceito de CA, esta relaciona-se com o estudo da adaptação comportamental do indivíduo em função das exigências que o envolvimento onde se insere lhe coloca - escalão etário respectivo e grupo cultural onde se inserem.

11. Breve história da educação de pessoas com deficiência intelectual

Ao longo da história da humanidade, foram diversas as atitudes assumidas pela sociedade ou certos grupos sociais para com as pessoas com deficiência, as quais se foram alterando por influência de diversos factores: económicos, culturais, filosóficos, científicos, etc.

Na antiguidade clássica foram considerados possesores de demónios e de espíritos maus. Na Idade Média, eram frequentes as cenas de apedrejamento dos deficientes intelectuais. Milhares deles morreram nas fogueiras da Inquisição. Em muitas sociedades e diferentes épocas foram pura e simplesmente privados de direitos cívicos. Em pleno século XIX e princípios do século XX, em países anglo-saxões e escandinavos a esterilização foi usada para impedir a reprodução de todos os indivíduos que se mostrassem incapazes de trabalhar. O regime nazi hitleriano decretou que fossem pura e simplesmente exterminados em nome do conceito de purificação da raça. Outros países, como a Inglaterra de 1547, mandou encerrá-los em "asilos" inumanos onde eram obrigados a vegetar e a mendigar em condições animais. Os modelos económicos, sociais e culturais impuseram às pessoas com deficiência uma inadaptação social geradora de ignorância, preconceitos e tabus que, ao longo de séculos e séculos, alimentaram os mitos populares da perigosidade das pessoas com deficiência intelectual e do seu carácter demoníaco, determinando atitudes de rejeição, medo e vergonha.

Felizmente, o desenvolvimento de uma cultura mais humanista, com a crescente valorização dos direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, do direito à diferença, da solidariedade e justiça social que lhe são inerentes, determinaram o desabrochar de uma nova mentalidade, que começou por uma atitude de ingénuo desculpabilização moral até eclodir em documentos de relevante significado, pelas novas concepções

Segundo a UNESCO (UNESCO, 1977: 5), a comunidade humana passou por cinco estádios na relação que foi mantendo com os seus deficientes:

"a) o **estádio filantrópico**: domina o conceito de doença. A incapacidade é percebida como uma constante objectiva característica do sujeito.

b) o **estádio da "assistência pública"**: é a institucionalização da ajuda aos inválidos necessitados.

c) o **estádio dos direitos fundamentais**: é a época em que aparece a noção de direitos universais, dos quais ninguém, qualquer que sejam as vicissitudes da sua história, pode ser privado e, de entre eles, o direito à educação.

d) o **estádio da igualdade de oportunidades**: no momento em que o desenvolvimento económico e cultural arrasta e implica a entrada na escola de todas as crianças, apercebemo-nos que nem tudo pode seguir um ritmo uniforme. As causas deste "menor rendimento" são atribuídas aos estatutos socioeconómicos e socioculturais das famílias. A amplitude do fenómeno conduz tanto os investigadores e pedagogos como os políticos a reflectir sobre as relações entre indivíduo e meio (...).

e) o **estádio do direito à integração**: o estágio precedente transportava em si o gérmen da extensão indefinida de deficiência. Agora é a noção de norma e normalidade que é posta em causa. Se a competição entre os indivíduos e a desigualdade das condições como resultado da desigualdade dos talentos conduziram ao desenvolvimento económico que conhecemos, a sociedade começa a inquietar-se com a ausência de comunicação entre os homens, da existência de minorias cada vez mais numerosas que conduzem cada cidadão a interrogar-se sobre os objectivos da vida, sobre o sentido da vida." (UNESCO,1977: 6)

São estádios, como bem reconhece a UNESCO, que só cronologicamente se sucedem, já que as atitudes, essas, muitas vezes se sobrepõem.

Apesar de quase 200 anos de história de revolução científica, que caracterizam o estado actual de evolução desde o passado século iluminista, pode-se verificar que persiste uma lentidão na mudança de uma nova ordem moral face a deficiência intelectual, que se traduz ainda pela manutenção duma atitude social de rejeição/segregação em desfavor duma atitude de aceitação e compreensão da diferença (Stratford, 1985).

Historicamente, a investigação sobre a deficiência intelectual pode resumir-se a três períodos, cujo início e objectivado consensualmente por diferentes autores a partir do século XIX (Ryders, 1987; Detterman, 1987; Woolfson, 1984; Perron, 1976; Kanner, 1964).

Até 1800, a deficiência intelectual não é um problema científico, embora de acordo com Woolfson (1984) se devam considerar algumas referências, como é o caso dum trabalho

de investigação de clínica médica, intitulado "Archipathologia" de Filipe Montalto (1614), português, judeu emigrado em França e Itália, em que a deficiência intelectual, surpreendentemente, é analisada criteriosamente como distinta da doença mental com o rigor descritivo de diferentes tipos, diagnósticos, prognósticos e terapêutica.

Considera-se no entanto, que o 1º período tem início a partir de 1800 até ao seu final, porque se caracterizou como um período de grande desenvolvimento científico da biologia e da psicologia cujo impacto social é constatável pela evidência das propostas de identificação e classificação da OMS relativamente a outras deficiências e em particular na distinção com a doença mental (Perron, 1976; Rynders, 1987; Oettermann, 1983; 1987).

Os estudos de Esquirol (1818) em França são exemplo das primeiras propostas de definição da deficiência Intelectual na influência das perspectivas de Pinel (separação dos loucos e criminosos dos deficientes), ainda que empíricas, sobre a distinção entre doença e deficiência intelectual constituindo uma referência fundamental do início da perspectiva humanista pela salvaguarda dos Direitos e das condições de vida da população com deficiência Intelectual (Perron, 1976). No âmbito da intervenção educacional, as experiências pedagogicoterapêuticas de Jean Itard (1801-1806) com a "criança selvagem" (Victor de Aveyron) e de Guggenbuehl (1839), com as perspectivas terapêuticas higienistas, ficaram para a história, como experiências determinantes de todo o processo de evolução científica e educacional da deficiência intelectual. Posteriormente, as perspectivas educacionais e terapêuticas colocadas por Seguin (1846), constituem inequivocamente do ponto de vista científico, as primeiras referências objectivas a reabilitação das pessoas.

Depois, um 2º período que se estende dos finais do XIX até a 2ª Grande Guerra. A primeira metade do século XX foi marcada por grandes desenvolvimentos teóricos, em muitos campos directamente relacionados com a educação e com os cuidados gerais prestados às pessoas com deficiência. Estes desenvolvimentos, protagonizados por nomes tão célebres como Freud, Piaget, Montessori, Binet, Watson, Skinner e muitos outros, levaram ao desenvolvimento da psicologia e da pedagogia como ciências autónomas, o que contribuiu para a diminuição da importância do modelo médico como organizador das estruturas de atendimento e de apoio directo prestado. As graves crises económico-sociais que a Europa viveu na primeira metade deste século e que a

arrastariam para duas guerras mundiais impediram que os recursos necessários fossem canalizados para o atendimento das pessoas com deficiência, as quais estiveram sempre longe da linha da frente das prioridades dos governos. Por esse mesmo motivo, os importantes desenvolvimentos teóricos conseguidos não viram uma imediata tradução na prática da educação das pessoas com deficiência. O Warnock Report (1978) constata, por exemplo, que na Grã-Bretanha nada de importante neste campo se alterou entre o início do século e o fim da segunda guerra mundial. Neste 2º período existe uma fase principalmente caracterizada pelas preocupações de definição e classificação da deficiência intelectual, emergindo posições e contraposições teóricas de conturbadas consequências sociais e educacionais. Uma das características deste 2º período é a abordagem ao conceito de deficiência intelectual em termos operacionais pela necessidade decorrente da institucionalização da escolaridade obrigatória na maior parte dos países desenvolvidos e todas as suas implicações na investigação da aprendizagem. Por exemplo, na França em 1910, falar-se de deficiência intelectual significava falar-se de inteligência em função dum critério académico. Existia o conceito quer na opinião da medicina como na opinião comum que o pensamento e a aprendizagem formal (académica), eram aptidões dependentes da função normal e intacta do sistema nervoso, cuja possibilidade de medida era o resultado da aplicação dos testes (Binet, 1909). Nos primeiros anos do século XX, criaram-se mais instituições e classes especiais, mas os modelos seguidos eram os mesmos do século XIX, com o aumento da segregação, para o que era usado como argumento a necessidade de proteger os deficientes da sociedade. O entusiasmo dos pioneiros do século XIX perdeu-se, seguindo-se um período de alguma estagnação, mantendo-se dominante o modelo médico. As tentativas legais para melhorar a situação e criar alguns novos modelos de organização não produziram efeitos práticos. Provavelmente, os problemas colocados pela guerra e os problemas sociais dela decorrentes, terão impedido os governos de ter uma acção mais positiva neste campo, a par do facto de socialmente os deficientes continuarem a ser muito desvalorizados, sem um estatuto de pessoas iguais às outras.

As leis da escolaridade obrigatória vieram, no início do século, dar origem a um novo grupo de crianças com deficiência intelectual que até então não eram consideradas como tal. Neste caso, faz-se referência ao grupo das crianças com deficiência intelectual ligeira que tiveram, então, designações como: débeis e "fracos da mente". A

obrigatoriedade da frequência da escola veio, de facto, revelar a existência de “um grande grupo de crianças incapazes de realizarem as aprendizagens exigidas. Assim, passámos, na primeira metade do século XX, de uma situação em que a população considerada deficiente intelectual constituía um grupo pequeno (incluindo apenas a deficiência grave e profunda) para uma outra situação em que um grupo significativo de crianças passa a ser considerado deficiente intelectual, o que naturalmente influenciará a forma como estas pessoas serão olhadas. Nesse período foram, pois, lançadas as bases teóricas dos modelos de intervenção que viriam a ser usados mais tarde e criaram-se os instrumentos, ainda hoje fundamentais, de diagnóstico da deficiência intelectual.

O 3º período compreende o pós-guerra até a actualidade e caracteriza-se por uma atitude de mudança marcada pela evolução científica e pelo reforço do movimento humanitário em prol dos direitos, pela reivindicação em defesa dos grupos desfavorecidos socialmente, os deficientes de guerra, as minorias étnicas, o movimento associativo de pais de crianças e jovens com deficiência, associados ao desenvolvimento dos ideais da democracia pela igualdade de Direitos.

Um dos problemas que mais frequentemente se expressa na literatura científica deste 3º período, é a dificuldade de definição e classificação da deficiência intelectual, a dificuldade duma definição conceptual da inteligência com todas as consequências ao nível dos direitos de assistência; da escolarização, sociabilização e integração profissional das pessoas com OM (Zigler, Balla & Hodapp, 1984; Campione, Brown & Ferrara, 1986; Barnett, 1986). Neste 3º período a evolução da ciência e dos valores filosóficos foi uma espécie de caldeirão onde fermentaram as ideias que permitiram o salto em frente, na segunda metade do século. Esse salto foi de dois tipos:

- qualitativo, pois foram criadas novas instituições, influenciadas pela importância de valorizar a educação e a integração social das crianças e jovens com deficiência;
- quantitativo, pois assistiu-se à tentativa de fazer chegar a educação especial a todos.

Em Portugal verifica-se a criação do Instituto Médico-Pedagógico como secção dependente da Casa Pia, em 1929, que mais tarde viria a dar lugar ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira que, em 1941, criaria o primeiro curso de "preparação para

professores de crianças anormais"; em 1964, verificar-se-ia a criação de internatos (escolas a nível de Distrito).

Nos anos cinquenta e sessenta assiste-se à multiplicação em larga escala de grandes internatos isolados (que ainda hoje sobrevivem em alguns países como, por exemplo, Alemanha, Holanda e Bélgica) e ao aparecimento de pequenos internatos e escolas especiais em regime de semi-internato.

As grandes instituições evoluem procurando prestar cuidados mais completos e humanizados aos utentes, preocupando-se também com a sua educação, deixando o pessoal técnico de ser constituído essencialmente por enfermeiros, que progressivamente foram substituídos por pessoal com uma formação mais voltada para a educação. Os cuidados básicos de higiene, alimentação e vestuário começaram a merecer mais atenção e os utentes dos internatos começaram a beneficiar de uma atenção mais individualizada, o que se manifestou em coisas como o abandono das fardas, a criação de dormitórios mais pequenos e a existência de mais pessoal.

É interessante verificar que Gunzburg sentiu ainda necessidade de incluir no "Progress Assessment Charts" (1969) um questionário que faz a avaliação do grau de humanização das condições de vida dos utentes das instituições.

Passar da educação de crianças e jovens em internatos para a sua integração nas escolas regulares tem sido um processo lento e multifacetado, a tal ponto que ainda hoje coexistem os dois sistemas, assumindo múltiplas formas, por vezes mistas. O primeiro passo no sentido da integração foi o desenvolvimento de classes especiais nas escolas regulares, as quais, inicialmente, se destinavam apenas aos alunos, que, frequentando a escola regular, não conseguiam acompanhar a aprendizagem normal da turma. A integração de alunos com deficiência nas escolas regulares, já em 1944 era admitida no Reino Unido, no "Educational Act", mas seria ainda necessário percorrer um longo caminho para evoluir de uma situação em que a integração era aceite como experiência piloto, para a situação actual em que a integração como objectivo orienta a estrutura do sistema legal que regula a educação em geral e a educação especial em particular. Existem leis como a "PL (Public Law) de 1975, nos Estados Unidos, que constitui um marco essencial pelo seu pioneirismo e por estabelecer o Direito de as crianças e jovens serem educadas no meio menos restritivo possível e a obrigatoriedade da escola as

aceitar no seu seio. Cada vez mais, em mais países, incluindo Portugal, a educação integrada nas escolas regulares é reconhecida na lei e aplicada na prática.

Da história da educação especial pensamos importante referir aquele que é considerado o pioneiro da mesma: Itard. Jean Marc Itard (1774-1838), médico francês que se dedicou aos problemas e necessidades das pessoas com deficiências auditivas, ficou como precursor do trabalho com as pessoas com deficiência intelectual.

Itard interessou-se por um rapaz de 12 anos - Vitor - que foi encontrado no estado selvagem num bosque de Aveyron. O que notabilizou o seu trabalho foi acreditar que seria possível modificar o comportamento de Vitor, se fosse implementado sistematicamente o seguinte programa:

- 1º - Dar-lhe uma vida social adequada;
- 2º - Excitar a sua sensibilidade nervosa com estímulos enérgicos e variados, bem como, fornecer/estimular a sua mente com novas ideias;
- 3º - Aumentar e ampliar os seus conhecimentos, criar novas necessidades, expandindo as suas relações com o mundo que o rodeava;
- 4º - Levá-lo a usar a linguagem de acordo com as suas necessidades e, se necessário, ajudá-lo na imitação da mesma;
- 5º - Levá-lo a tomar consciência de si próprio.

Ao fim de cinco anos de aplicação sistemática deste programa, Vitor tinha um comportamento social mais adequado e sabia ler e escrever algumas palavras.

Das muitas pessoas influenciadas pelo trabalho de Itard, gostaríamos de realçar um seu aluno: Séguin. Este tentou também a educação de uma criança "idiota", seguindo um método que tinha como princípios:

- um bom diagnóstico e uma boa apreciação das diferenças individuais; contacto visual, como função comunicativa;
- todos os sentidos são importantes.

É interessante verificar neste programa a base metodológica de um verdadeiro programa educativo individual, hoje reconhecido como instrumento necessário e indispensável no trabalho com crianças com deficiência.

Aos trabalhos de Itard e Séguin seguiram-se muitos outros e começaram também a aparecer um pouco por toda a Europa escolas para deficientes.

A primeira metade do século xx foi marcada por grandes desenvolvimentos teóricos, em muitos campos directamente relacionados com a educação e com os cuidados gerais prestados às pessoas com deficiência. Estes desenvolvimentos, protagonizados por nomes tão célebres como Freud, Piaget, Montessori, Sinet, Watson, Skinner e muitos outros, levaram ao desenvolvimento da psicologia e da pedagogia como ciências autónomas, o que contribuiu para a diminuição da importância do modelo médico como organizador das estruturas de atendimento e de apoio directo prestado.

11.1. O caso Português

Portugal evoluiu muito significativamente nas décadas de setenta e oitenta, com o aparecimento massivo de Centros de Educação Especial e de Equipas de Educação Especial, actuando estas junto do sistema regular de ensino. Nesta altura aparecem as CERCI's sendo estas uma iniciativa de pais, técnicos e pessoas preocupadas com a problemática da pessoa com deficiência intelectual, as CERCI's foram fundadas a partir de 1975. Inicialmente estas Cooperativas direccionavam a sua intervenção para crianças e jovens em idade escolar, face às quais o Sistema Educativo de então, não oferecia quaisquer respostas pedagógicas e socialmente aceitáveis. No entanto, progressivamente foi sentida a necessidade de serem criadas novas soluções de modo a adequarem-se às diferentes etapas de desenvolvimento dos utentes (crianças, jovens e adultos) para que a sua integração na sociedade se realizasse de forma plena e efectiva.

Apesar do aumento da oferta representada pela criação das CERCI, de Centros dependentes de Associações e de Equipas de Educação Especial, a situação é, de uma maneira geral má por insuficiência de respostas e trágica no que se refere às pessoas com deficiência intelectual profunda, pela quase inexistência de respostas adequadas. Os centros e as equipas consideram frequentemente não ter condições para apoiar este tipo de pessoas pelo que muitas se encontram ainda em casa, sem apoio. É o caso, por exemplo, das pessoas com multideficiência, com deficiência intelectual e motora. No encontro sobre os Grandes Incapacitados organizado pela Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (1990), foram revelados dados que demonstram que muitos destes casos se encontram em casa, não frequentando a escola. A integração é uma consequência da aplicação do princípio da normalização que reconhece a todas as

peçoas o direito de beneficiarem de condições e padrões de vida o mais próximo possível das que usufrui uma peçoas da mesma idade, no mesmo local e do mesmo grupo sociocultural.

As instituições procuraram também assimilar o princípio da normalização, verificando-se alterações fundamentalmente de dois tipos:

- adaptação das antigas instituições, através de alterações no seu funcionamento;
- criação de novos tipos de instituições: centros de dia para crianças e para adultos, acompanhados de pequenas residências. Os internatos dão lugar aos semi-internatos.

A par do desenvolvimento de novos conceitos sobre a deficiência e do aparecimento de novas formas de organização da educação, surgiram novos métodos de ensino que se traduziram em resultados mais rápidos e seguros. A psicologia do desenvolvimento, ao estudar o desenvolvimento das crianças ditas normais, desenvolveu um sem-número de instrumentos de avaliação que foram largamente utilizados na educação de crianças com deficiência intelectual. Apesar de algumas críticas possíveis, estes instrumentos trouxeram aos educadores um meio de avaliar os progressos dos seus alunos e também funcionaram como autênticos currículos.

A Psicologia da Aprendizagem e do Comportamento forneceu o suporte teórico para a elaboração de listas de comportamentos que os alunos deviam aprender, fornecendo simultaneamente um vasto conjunto de técnicas para o ensino desses comportamentos. As teorias comportamentais e desenvolvimentais, cada uma por si, deram origem ao aparecimento dos primeiros "currículos" (programas) para a deficiência intelectual. A articulação das bases teóricas das duas correntes permitiu a elaboração de currículos realmente eficazes contribuindo para uma adequada hierarquização dos objectivos e dando orientações sobre a forma de os ensinar.

A chegada de profissionais de diferentes formações à educação especial trouxe um grande enriquecimento teórico e técnico, embora se tenha mantido durante anos uma certa tendência para cada um utilizar os seus conhecimentos de forma isolada e sem verdadeira interacção.

Pelo seu número e importância relativa em Portugal, merecem destaque os psicólogos educacionais, que faziam o diagnóstico mas se mantinham afastados da acção educativa, quando o Warnock Report (1978) referia precisamente a necessidade de os psicólogos

serem cada vez mais envolvidos em todo o processo educativo e apontava para a interpenetração dos processos de diagnóstico/avaliação e de ensino.

De um tempo em que cada um desempenhava o seu papel de forma compartimentada, aponta-se agora para a necessidade de uma interacção potencializadora da acção dos Diferentes técnicos, deixando o professor de apenas ensinar para se tornar um agente nos processos de diagnóstico/avaliação e passando os outros técnicos a colaborar também no processo de ensino/aprendizagem.

Em termos legislativos, só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), se começa a assistir a transformações algo profundas na concepção da educação integrada, sendo um dos seus objectivos "assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades" (art.º 7).

A evolução da educação especial ao longo dos anos foi aqui referida de forma sumária para que se possa situar o que são hoje as linhas de força determinantes da evolução futura da educação especial (Miranda de Correia (2005):

- A inclusão. Esta tem ganho uma tal força que parece um movimento imparável no sentido do derrube das barreiras que ainda se levantam às pessoas com deficiência. Sobretudo no que se refere à frequência da escola, é de esperar que chegue o momento em que não se considere haver crianças não integráveis, mas em que apenas se discutam as condições necessárias para que possam estar integradas e ser educados em convivência com todas as outras crianças do seu meio. Uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades. Sumariamente, algumas das vantagens da inclusão são:

1. permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade. Estas atitudes desenvolvem-se quando os educadores, a título de exemplo, facilitam a interacção e a comunicação, o desenvolvimento de amizades e a realização de trabalhos entre pares. Os alunos tomam-se mais sensíveis, compreensivos e respeitadores, aprendendo a crescer e a conviver com a diferença;
2. facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social. Através de constantes interacções com os seus pares, os alunos adquirem mais e melhores competências académicas, sociais e de comunicação;

3. prepara para a vida na comunidade. Segundo os pais e os professores, quanto mais tempo os alunos com NEE passarem em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho educacional, social e ocupacional. Alguns pais sabem, intuitivamente, que a frequência de uma escola inclusiva aumenta a oportunidade de os seus filhos se adaptarem à vida na comunidade, dado que ela salienta a importância de uma preparação eficaz para a vida activa (Wehter, 1990; Correia, 1997);

4. evita os efeitos negativos da exclusão. Os ambientes segregadores são muitas vezes prejudiciais para os alunos com NEE, pois não os preparam para a vida do dia-a-dia. Por outro lado, os alunos sem NEE (educados em escolas tradicionais) frequentam ambientes onde a diversidade, a cooperação e o respeito perante aqueles que são diferentes são valores pouco divulgados. As escolas inclusivas, pela filosofia que veiculam, podem combater muitos dos efeitos negativos da exclusão (Karagiannis e Cols., 1996). Heller (1982) resumiu os benefícios da inclusão desta forma: “verificou-se que as realizações académicas das crianças em classes especiais são inferiores às das crianças que permanecem em classes regulares.” (p. 264)

- A funcionalidade dos currículos. O movimento hoje é no sentido de deixarmos de organizar currículos segundo modelos teóricos rígidos, sejam eles da psicologia do desenvolvimento ou das teorias da aprendizagem. O currículo encara-se cada vez mais como um instrumento construído em função das necessidades dos alunos, tendo como objectivo central a sua adaptação às condições de vida próprias do seu meio sociocultural, abandonando-se os currículos nacionais como padrão a seguir.

- A individualização do ensino e a interligação dos processos de avaliação e intervenção. A individualização do ensino é a consequência lógica de um ensino centrado nas necessidades educativas do aluno; a interligação dos processos de ensino e de avaliação resultam de uma necessidade de controlo sobre as aprendizagens realizadas pelo aluno, o que vai agir sobre as técnicas, métodos e quantidade de trabalho utilizados.

Estas três linhas fundamentais, que presentemente orientam o desenvolvimento da educação especial, acompanham uma preocupação crescente com a vida fora da escola e pós-escolar, das pessoas com deficiência.

11.2. O Caso Da Região Autónoma da Madeira

A exemplo do que aconteceu em todo o mundo e mais concretamente na Europa e nos estados Unidos da América, a nossa região, a partir dos anos 60, começa a dar uma atenção mais dirigida e orientada para a educação das pessoas com deficiência.

É nesta época que se criam as primeiras escolas especiais, nomeadamente:

1965 – Instituto de Surdos do Funchal (deficientes auditivos)

1968 – Internato da Quinta do Leme (deficientes intelectuais)

1971 – Internato de Santo António (deficientes visuais)

Partindo destas escolas viradas para si mesmas (segregadas do Sistema Regular de ensino) dão-se nos finais dos anos 70, os primeiros passos na integração de crianças (deficientes visuais e auditivos) na escola regular. Só mais tarde, em meados dos anos 80, se fará a integração de crianças portadoras de deficiência mentais e motores.

Em 1981 a educação especial organiza-se numa Direcção Regional (Direcção Regional de educação Especial da Madeira), no âmbito da Secretaria Regional dos Assuntos Sociais e Saúde.

Esta mudança constitui o arranque para aquilo que é a educação especial na Madeira hoje. A partir de 1984, a Direcção Regional de educação Especial da Madeira passa a ser denominada de Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER), na dependência da Secretaria Regional de Educação e Cultura. Pretendeu-se, assim, apoiar todas as crianças, jovens e adultos portadores de deficiências ou, de outras Necessidades Educativas Especiais (NEE), assim como os, com altas habilidades e/ou talentos. Todo o trabalho da DREER vai no sentido da inclusão escolar e social plena, sempre que possível. Ao longo dos anos foram criadas estruturas de resposta às necessidades que a deficiência colocava.

11.3. O percurso evolutivo da educação especial na Região Autónoma da Madeira

Anterior aos anos 60:

- Instituição de Solidariedade Social
- Início de formação de professores para crianças e jovens “inadaptadas”

- Criação de classes especiais na Escola Regular (Ministério da Educação)

Anos 60:

- 1965 – criação do Instituto de Surdos do Funchal dependente da Junta Autónoma da Madeira
- Movimento que cria os centros de educação especial em Portugal, na dependência na dependência do Ministério dos Assuntos Sociais (MAS)
- 1968 – É criado o Centro de Educação Especial da Madeira (CEEM) que integra dois estabelecimentos:

Internato da Quinta do Leme (Deficiência intelectual)

Internato de Santo António (Deficiência Visual)

Anos 70:

- Centro de Educação da Madeira: proporciona experiências ao nível de intervenção precoce e integração escolar nas áreas visual e auditiva e integração pré-profissional no mercado laboral na área da deficiência intelectual.

Anos 80:

- Mudanças estruturais:
- 1980 – É criada a Direcção Regional de Educação Especial (DREE), âmbito da Secretaria Regional dos Assuntos Sociais e Saúde (SRASS)
- Implementação de programas de Integração escolar em todas as áreas de deficiência.
- início do programa de transição para a vida activa.
- Integração da Educação Especial na Secretaria Regional de educação (1984)
- Criação de novos estabelecimentos: Colégio esperança, Serviço Técnico de Educação de Deficientes Motores (STEDM), Centro de Formação Profissional de Deficientes (CRFPD), diversas unidades ocupacionais.

Anos 90:

- Descentralização (estruturas de resposta imediata)
- Centros de Apoio Psicopedagógico de âmbito concelhio
- Implementação e/ou reformulação das estruturas de transição para a vida activa e/ou qualidade de vida.
- Serviço Técnico Sócio Educativo de Deficientes Profundos

12. Integração Profissional de Pessoas com Deficiência na Região Autónoma da Madeira

Paralelamente, uma sociedade cada vez mais globalizada evoca a necessidade de uma maior aposta na educação e formação dos cidadãos em prol de uma vida mais justa e igualitária. Assim, as pessoas com deficiência deverão, mais do que nunca, tentar equipar-se e dotar-se de todo um conjunto de meios possíveis que possibilitem o seu êxito profissional, bem como o sentimento de realização pessoal e social no trabalho que desempenham.

É neste contexto que a Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER), consciente de que a inclusão de pessoas portadoras de deficiência na sociedade só é possível se não existirem dúvidas de que formação e emprego são duas fases do mesmo processo, implementou, quatro novos projectos na Região Autónoma da Madeira, a saber: ***Emprego Protegido; Centro Novas Oportunidades; Empresa de Inserção; e Reestruturação dos Cursos de Formação Profissional Serviço Técnico de Integração e Formação Profissional e Emprego Protegido de Deficientes (STIFPEPD).***

Todos temos igualdade de deveres e de direitos, entre eles, o direito ao emprego. Todavia, importa salientar o facto de que é imprescindível possuímos a consciência de que aquilo que vulgarmente nos é dado como adquirido pode ser a aspiração de outra pessoa, que por diversas razões, não lhe é possível alcançar.

A obtenção de um emprego e o desenvolvimento de uma carreira profissional tornam-se elementos primordiais para o reconhecimento social da pessoa com deficiência e é o instrumento por excelência para uma existência pessoal mais digna, pois proporciona condições socioeconómicas e psicológicas essenciais para o processo de autonomia pessoal, familiar e económica, bem como para a integração social e a efectiva participação na sociedade.

12.1. Emprego Protegido

O Emprego Protegido é toda a actividade útil e remunerada que, integrada no conjunto da actividade económica nacional, visa assegurar a valorização pessoal e profissional das pessoas com deficiência que possuam capacidade média de trabalho igual ou superior a um terço da capacidade normal exigida a um trabalhador não deficiente no mesmo posto de trabalho, facilitando, sempre que possível, a sua transição para o mercado de trabalho aberto.

O regime de emprego protegido é aplicável às pessoas com deficiência que, não podendo ser abrangidas pela regulamentação do trabalho das pessoas deficientes em geral, preencham cumulativamente os seguintes requisitos:

- a) Tenham idade para o trabalho nos termos da lei geral.
- b) Tenham concluído o adequado processo de reabilitação médica.
- c) Estejam registados nos serviços competentes do Ministério do Trabalho e da Segurança Social.
- d) Manifestem suficiente autonomia nas actividades da vida diária.
- e) Revelem capacidade suficiente de interpretação e execução das normas a que deverão obedecer as tarefas que lhe forem cometidas.
- f) Possuam capacidade média de trabalho não inferior a um terço da capacidade normal exigida a um trabalhador não deficiente no mesmo posto de trabalho.

Em relação às modalidades de emprego protegido, estas assumem três vertentes, nomeadamente: Centros de Emprego Protegido (CEP), Enclaves e Trabalho no Domicílio da pessoa deficiente.

Entende-se por **Centro de Emprego Protegido**, a unidade de produção, de carácter industrial, artesanal, agrícola, comercial ou de prestação de serviços, integrada na actividade económica nacional, que vise assegurar às pessoas deficientes o exercício de uma actividade remunerada, assim como a possibilidade de formação e/ou aperfeiçoamento profissional que permitam, sempre que possível, a sua transferência para o mercado normal de trabalho. Já o **Enclave** é constituído por um grupo de pessoas com deficiência que exerçam a sua actividade em conjunto, sob condições especiais, num meio normal de trabalho.

O emprego protegido no domicílio do deficiente é a actividade útil e remunerada exercida no próprio domicílio por pessoas com deficiência, que reunindo condições para serem integradas em centros de emprego protegido ou enclaves, não podem, por razões de ordem médica, familiar, social ou geográfica, deslocar-se do domicílio ou ser inseridas no trabalho colectivo.

Os CEP organizam-se e funcionam em moldes empresariais comuns, com as adaptações exigidas, quer pela natureza dos trabalhadores que ocupa, quer pela necessidade de apoios complementares e pelos fins que prossegue. O número de postos de trabalho ocupados por trabalhadores não abrangidos pelo regime de emprego protegido, não deverá ultrapassar os 25% do número global de postos de trabalho do CEP.

Os CEP estão sujeitos à tutela do Ministério do Trabalho, cujos poderes incidem nas seguintes áreas:

- a) Avaliação da pessoa com deficiência.
- b) Condições de trabalho.
- c) Apoio médico, social e psicológico do trabalhador com deficiência.
- d) Valorização pessoal e profissional do trabalhador com deficiência.
- e) Fiscalização e controle dos CEP, bem como dos apoios que lhes forem concedidos.
- f) Cumprimento, por parte da unidade de emprego protegido, das normas estabelecidas no presente estatuto e demais regulamentação aplicável.

É de referir que o Ministério do Trabalho poderá cancelar a autorização de funcionamento do CEP quando para tal haja motivo justificado, sem prejuízo das responsabilidades que a respectiva gestão tenha assumido para com terceiros.

Para ser integrado no CEP, a pessoa com deficiência estará sujeita a uma avaliação periódica, cuja 1.ª fase será feita por uma equipa técnica composta por: 1 técnico de emprego, 1 médico, 1 conselheiro de orientação profissional ou psicólogo e 1 assistente social, sendo da competência do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) organizar o calendário da actuação das equipas técnicas de avaliação, face às inscrições existentes, conjugadas com as oportunidades de integração nos centros de emprego protegido. A 2.ª fase de avaliação passará a ser realizada em unidades de avaliação específicas, a criar para o efeito, não podendo a sua duração ser superior a 3 meses.

Sendo que o início da 2.^a fase só deverá se verificar após a previsão da existência de vagas no CEP, mas nunca com antecedência superior a 6 meses em relação à admissão do candidato.

Em caso de rejeição de admissão no regime de emprego protegido, a pessoa com deficiência poderá recorrer dessa decisão para o conselho directivo do IEFP, no prazo de 30 dias, a contar da data do conhecimento daquela, sendo proferida decisão no prazo de 90 dias.

A entidade responsável por qualquer das modalidades de emprego protegido, para além dos enunciados na lei geral, possui os deveres de:

- a) Assegurar os apoios médico, psicológico, social e educativo de que o trabalhador em regime de emprego protegido careça.
- b) Não praticar nem consentir que se pratiquem quaisquer actos que revelem obstrução ou discriminação em relação ao trabalhador em regime de emprego protegido.
- c) Colaborar activamente na valorização pessoal e profissional do trabalhador em regime de emprego protegido, facilitando a sua passagem para um emprego não protegido.

No que concerne à remuneração do trabalhador em regime de emprego protegido, este tem direito a um vencimento aferido proporcionalmente à de um trabalhador com capacidade normal para o mesmo posto de trabalho, de acordo com a graduação da sua capacidade, sendo que a remuneração não pode, em qualquer caso, ser inferior ao salário mínimo nacional garantido para os trabalhadores do mesmo sector de actividade. Para além disso, o trabalhador em regime de emprego protegido tem direito, durante o período de estágio, a uma remuneração igual a 70% do salário mínimo nacional para os trabalhadores do mesmo sector de actividade, que constituirá integralmente encargo do Ministério do Trabalho e da Segurança Social.

O contrato do trabalhador em regime de emprego protegido pode cessar por qualquer dos meios previstos na legislação geral reguladora do contrato de trabalho e ainda, ou pelo facto de conseguir colocação num emprego normal, ou pela recusa injustificada em ocupar um posto de trabalho em regime de emprego normal.

Atendendo à falta de iniciativas nesta área no contexto regional, a Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação quer avançar com um Projecto de Emprego Protegido, nomeadamente na criação de CEP ou de Enclaves. No que diz respeito às

áreas de produção que poderão vir a integrar o CEP, são elas: serigrafia, encadernação, carpintaria, jardinagem, agricultura, lavandaria, costura, lavagem automóvel e artesanato (vimes e bordados). Quanto às propostas para Enclaves poderão surgir nas áreas de bar, lavandaria e lavagem automóvel. Contudo tendo em consideração o tecido socioeconómico da RAM, dar-se-á prioridade à implementação do **emprego apoiado**, ou seja, promover a inserção do trabalhador com deficiência no mercado normal de trabalho e compensando a entidade empregadora através de mecanismos de compensação do deficit de produção consoante cada caso.

A questão em torno do emprego protegido tem por base os seguintes normativos:

Decreto-Lei n.º 40/83, de 25 Janeiro - Estabelece o regime de emprego protegido.

Decreto-Lei n.º 194/85, de 24 Junho - Introduce alterações ao Decreto- Lei n.º40/83 de 25 de Janeiro.

Decreto Regulamentar n.º37/85 de 24 Junho - Regulamenta a aplicação do Decreto-Lei n.º 40/83 de Janeiro, relativo ao regime de emprego protegido.

Lei n.º 9/89, de 2 Maio - Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Decreto-Lei nº 247/89, de 5 de Agosto – Define perante o Regime de Segurança Social, a situação dos formandos portadores de deficiência, de acções de formação profissional e dos trabalhadores deficientes em regime de emprego protegido.

12.2. Centro Novas Oportunidades

Os Centros Novas Oportunidades (CNO) têm como objectivo primordial o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de adultos. Este processo de RVCC é executado por uma equipa de profissionais que atua no sentido de reconhecer, validar e certificar competências resultantes de experiências adquiridas ao longo da vida em diferentes contextos (escolar, profissional e social), possibilitando a obtenção de uma certificação do 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico ou de nível secundário.

A equipa do CNO é constituída por um Director e/ou Coordenador, pelo menos 3 Técnicos de RVCC e Formadores com Certificado de Aptidão Profissional (CAP) de formador.

O processo de RVCC pode ser iniciado em qualquer altura do ano, com horário a ser acordado entre o candidato e o CNO, o que prevê o seu funcionamento em horário pós-laboral. Todo este procedimento é gratuito para o candidato, no entanto, na RAM a inscrição de um candidato tem custos para este, além dos 5 € destinados ao imposto de selo do contrato de formação.

O desenvolvimento do processo de RVCC sucede ao longo de várias sessões que têm por base o Referencial de Competências-Chave que integra como áreas de nível básico:

- Cidadania e Empregabilidade (CE).
- Linguagem e Comunicação (LC).
- Matemática para a Vida (MV).
- Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A validação de competências concretiza-se na avaliação, por parte de um júri, de todas as evidências apresentadas pelo adulto que constam no seu dossier pessoal ou que este o demonstre sempre que o júri achar necessário. Este júri é composto por um Técnico de RVC, um Formador de cada uma das áreas por um Avaliador Externo acreditado pela Agência Nacional para a Qualificação, IP. Somente após esta validação de competências é que se confere ao adulto uma certificação de nível básico (certificado do 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico e diploma do ensino básico) ou de nível secundário (certificado e diploma do nível secundário de educação).

Actualmente, estão a funcionar na RAM dois CNO, um na Escola de Hotelaria e Turismo da Madeira (EHTM) e o outro na Direcção Regional de Formação Profissional (DRFP), ambos financiados pelo Fundo Social Europeu. Este é um desafio que a DREER pretende também abraçar com a implementação de um CNO que atenderá pessoas portadoras de deficiência, prioritariamente deficiência intelectual (devido à sua maior expressão na população atendida na DREER e que dada a sua especificidade necessitarão de adaptações ao nível das áreas de Competências-Chave), maiores de 18 anos empregadas ou desempregadas que não possuam habilitações escolares de nível básico, possibilitando a certificação de competências de nível B1 (1.º ciclo), B2 (2.º ciclo) e B3 (3.º ciclo). O CNO da DREER contemplará uma equipa especializada (director, coordenador pedagógico, profissionais de RVC - psicólogos e técnicos da área das ciências sociais, docentes especializados na área intelectual, formadores com CAP e assistente administrativo), sendo que será imprescindível o estabelecimento de parcerias

com diversas entidades e instituições regionais, quer públicas quer privadas. Os Centros Novas Oportunidades contemplam a seguinte legislação:

Despacho Conjunto n.º 262/2001, de 22 de Março - Aprova o Regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos pela intervenção operacional da educação –PRODEP III - no âmbito da Medida n.º 4, acção n.º 4.1 “Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida”.

Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro - Cria uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 206 (suplemento, de 5 de Setembro de 2001).

Declaração de Rectificação n.º 20-BD/2001, de 10 de Novembro - Rectifica a Portaria n.º1082-A/2001, do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Portaria n.º286-A/2002, de 15 de Março - Rectifica a Portaria n.º1082-A/2001, de 5 de Setembro que cria uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Despacho n.º15187/2006, de 14 de Julho - Regula o funcionamento dos Centros RVCC (Centros Novas Oportunidades) nos estabelecimentos de ensino. Revoga o Despacho n.º15795/2003, de 14 de Agosto.

Despacho n.º 17342/2006, de 28 de Agosto – Cria condições para a organização de ofertas de educação e formação adequadas às necessidades da população adulta, nomeadamente para os Centros Novas Oportunidades e para os cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA).

Portaria n.º 86/2007, de 12 de Janeiro - Introduziu alterações ao regime de funcionamento do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), aprovado pela Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, quanto ao eixo da certificação de competências desenvolvido no âmbito de um processo de RVCC, as entidades promotoras de Centros Novas Oportunidades que não assumam a qualidade de entidades certificadoras deverão propor a sua afectação a uma entidade com competência para o efeito.

12.3. Empresa de Inserção

A política regional de emprego orienta-se para um leque alargado de prioridades no combate ao desemprego e reinserção profissional dos desempregados, prevenindo e combatendo a exclusão dos desfavorecidos.

É neste contexto que emergem as Empresas de Inserção que se definem como pessoas colectivas sem fins lucrativos, devidamente reconhecidas através da atribuição de um estatuto específico com a finalidade de promoverem a reinserção sócio-profissional de desempregados de longa duração ou em situação de desfavorecimento face ao mercado de trabalho.

Sendo assim, estas empresas têm como principal propósito combater a pobreza e a exclusão social através da inserção ou reinserção profissional dos desempregados em desfavorecimento face ao mercado de trabalho, proporcionando-lhes a aquisição e desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais adequadas ao exercício de uma actividade.

Neste sentido, este tipo de empresas favorece a criação de postos de trabalho, a satisfação de necessidades sociais e a promoção do desenvolvimento sócio-local.

As empresas de inserção na RAM são um dos programas promovidos pelo Instituto Regional de Emprego (IRE), ao qual compete atribuir o estatuto de empresa de inserção às entidades privadas sem fins lucrativos que criem uma estrutura ou forma de organização autónoma na sua instituição, com o fim de desenvolver uma actividade económica produtora de bens e/ou serviços que satisfaça necessidades reais do mercado, organizada segundo modelos de gestão empresarial e, simultaneamente, capaz de promover a reinserção sócio-profissional de desempregados.

O IRE concede às entidades promotoras de uma empresa de inserção apoios técnicos e financeiros co-financiados pelo FSE em 85%, nomeadamente: apoios técnicos, apoios financeiros ao investimento e apoios financeiros ao funcionamento.

Os apoios técnicos consistem na colaboração com as entidades na identificação das necessidades locais; formação em gestão; colaboração na preparação do processo de inserção; e acompanhamento das pessoas em processo de inserção, desde a admissão até à efectiva integração no mercado de trabalho.

Quanto aos Apoios Financeiros ao investimento, compreende um subsídio não reembolsável até 80% do montante do investimento elegível e necessário para o desenvolvimento do projecto, não podendo o valor a conceder exceder 18 vezes o salário mínimo regional, por cada posto de trabalho em processo de inserção; e um empréstimo sem juros até 20% do montante do investimento elegível e necessário, cujo valor deverá ser devolvido no prazo máximo de sete anos, incluídos nestes, dois anos de carência, não podendo o valor a conceder exceder 18 vezes o salário mínimo regional, por cada posto de trabalho em processo de inserção.

Já os Apoios Financeiros ao funcionamento assumem as seguintes vertentes:

- a) Apoio durante o período de formação dos trabalhadores, que inclui: o pagamento mensal ao trabalhador de uma bolsa de formação, subsídio de transporte e subsídio de alimentação; co-pagamento dos encargos do seguro contra acidentes de trabalho; com a monitoria da formação e outros encargos.
- b) Apoio durante a fase de profissionalização dos trabalhadores, que inclui a comparticipação na remuneração auferida por cada trabalhador em processo de inserção no montante de 80% do salário mínimo em vigor na Região, acrescido do valor proporcional das contribuições para a Segurança Social.
- c) Apoio na remuneração dos técnicos para a área administrativa e de gestão e para a equipa de enquadramento.

Está ainda previsto a concessão de um prémio de integração, equivalente a 18 vezes o salário mínimo regional, às entidades promotoras ou às empresas de inserção que admitam pessoas em processo de inserção mediante contrato de trabalho sem termo.

Neste contexto da política regional de emprego, a DREER pretende criar uma empresa de inserção que vise a criação de postos de trabalho destinados a pessoas portadoras de deficiência que estejam em situação de desemprego de longa duração, promovendo a integração destes, através da aquisição e desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. A DREER ambiciona, com o estabelecimento de parcerias/protocolos com entidades públicas e privadas, que a empresa de inserção contemple como áreas de intervenção, a Agricultura Biológica (Horticultura), a Encadernação ou Serigrafia e a Lavagem e Limpeza de Automóveis, estando a sua implementação sujeita aos resultados obtidos em estudos de viabilidade económica e financeira.

Mais informações sobre as Empresas de Inserção poderão ser acedidas na página *web* do IRE (onde consta também o formulário de candidatura para download) e na **Portaria n.**

º **164/2003, de 02 de Dezembro publicada no JORAM n.º 137 - I Série** que define o regime de reconhecimento a que obedece a concessão de apoios técnicos e financeiros às pessoas colectivas sem fins lucrativos a quem tenha sido atribuído o Estatuto de Empresa de Inserção.

12.4. Reestruturação dos Cursos de Formação Profissional

Tendo em conta os objectivos do Sistema Nacional de Qualificações, nomeadamente, promover a qualificação e integração sócio-profissional de grupos com particulares dificuldades de inserção, torna-se fundamental disponibilizar uma oferta formativa diversificada, no contexto da formação de aprendizagem ao longo da vida, geradora de qualificações baseadas em competências que respondam às necessidades de desenvolvimento dos nossos jovens e à promoção da coesão social. E neste sentido, contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso às profissões, bem como para a empregabilidade, superando discriminações do género.

Até à presente data, a formação desenvolvida pelo Serviço Técnico de Integração e Formação Profissional e Emprego Protegido de Deficientes (STIFPEPD) caracteriza-se por uma formação em contexto real de trabalho, que é complementada com uma formação de base e por uma aposta na autonomia pessoal dos formandos. Estes são colocados em contexto real de trabalho sem qualquer formação específica ou tecnológica da área do curso que frequentam, sendo o percurso formativo, moroso e pouco adequado às exigências da área de formação, uma vez que fica ao critério da entidade que o recebe, ministrar ou não a formação desejada e necessária ao exercício da profissão.

Actualmente, é do conhecimento geral que a competitividade e a modernização económica, exigem, cada vez mais, trabalhadores qualificados. Neste sentido, e tendo presente que os formandos do STIFPEPD terão dificuldades na aquisição de conhecimentos específicos presentes no Catálogo Nacional de Qualificações*, procura-se transmitir-lhes esses conhecimentos específicos ou tecnológicos, de forma adaptada,

de modo a adquirirem competências que possam vir a ser registadas na Caderneta Individual de Competências, e que lhes permitirá, futuramente, validá-las nos Centros de Novas Oportunidades.

Na prossecução destes objectivos de reestruturação dos cursos, o STIFPEPD pretende apostar no reforço dos recursos humanos (professores, formadores externos); criar um Centro de Recursos, equipado com todo o material didáctico de apoio às diferentes áreas de formação e audiovisual, essencial ao ministrar da mesma. Através destas alterações pretende-se, também, diminuir o tempo de formação em contexto real de trabalho e apostar mais numa formação específica ou tecnológica na modalidade de prática simulada, facilitando as aprendizagens e garantindo, assim, uma melhor qualidade na formação dos cidadãos portadores de necessidades especiais.

* Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) é um instrumento dinâmico de gestão estratégica das qualificações nacionais de nível não superior, de regulação da oferta formativa de dupla certificação e de promoção da eficácia do financiamento público, que integra referenciais de qualificação únicos para a formação de dupla certificação e para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

13. STIFPEPD - Serviço Técnico de Integração e Formação Profissional e Emprego Protegido de Deficientes

13.1. Historial

Inaugurado a 26 de Setembro de 1988, o então denominado Centro Regional de Formação Profissional de Deficientes (CRFPD), actual Serviço Técnico de Integração e Formação Profissional e Emprego Protegido de Deficientes (STIFPEPD), situado ao Caminho de Santo António, 289-A-Funchal, tem vindo a atender pessoas com deficiência ou incapacidade com idade igual ou superior a 16 anos.

Inicialmente os cursos eram ministrados nas instalações do então denominado CRFPD, nas áreas de: Carpintaria; Agro-pecuária/Jardinagem; Confecções (malhas; corte e costura); Serigrafia; Encadernação; Reparação de Calçado; Artesanato /Vimes num total de 48 formandos oriundos de todos os concelhos da Região Autónoma da Madeira.

O STIFPEPD é uma instituição que está na directa dependência da Direcção de Serviços de Reabilitação Psicossocial e Profissional de Deficientes e desde 1995 até à presente data, o STIFPEPD tem vindo a privilegiar a formação prática em contexto de trabalho, em cooperação com entidades públicas e privadas.

Como aspectos positivos da formação prática em contexto de trabalho, é de realçar a oportunidade dos formandos conhecerem diferentes realidades profissionais, ritmos e hábitos de trabalho, fomentarem relações interpessoais e revelarem capacidades técnico-profissionais.

Actualmente a oferta formativa do STIFPEPD tem vindo mais ao encontro das reais necessidades do mercado de trabalho, cujo objectivo é promover continuamente uma política de integração mais profícua da pessoa com deficiência ou incapacidade. Assim, procedeu-se à extinção de alguns cursos e à implementação de outros.

Presentemente, os cursos promovidos pelo STIFPEPD, são: Agricultura e Jardinagem; Auxiliar Administrativo; Auxiliar de Cozinha; Auxiliar de Limpeza; Carpintaria; Caixilharia de Alumínios; Electricidade/Electrónica; Reparação de Automóveis.

13.2. Atribuições

Ao Serviço Técnico de Integração e Formação Profissional e Emprego Protegido de Deficientes (STIFPEPD) compete nomeadamente:

- a) Promover o acesso à qualificação profissional de jovens e adultos com deficiência ou incapacidade;
- b) Contribuir para a integração, manutenção e reintegração no mercado de trabalho dos seus utentes;
- c) Incentivar e acompanhar iniciativas dos jovens e adultos com deficiência ou incapacidade tendo em vista a criação de empresas ou auto-emprego;
- d) Fomentar e apoiar experiências de teletrabalho;
- e) Colaborar e apoiar os serviços técnicos e estabelecimentos dependentes da DREER, na orientação e despiste vocacional dos seus alunos, bem como no desenvolvimento de programas de pré-profissionalização;
- f) Proporcionar aos jovens com deficiência ou incapacidade que possuam capacidade média de trabalho igual ou superior a um terço da capacidade normal exigida a um trabalhador não deficiente, no mesmo posto de trabalho, a correspondente valorização pessoal, social e profissional, facilitando a sua transferência para um emprego normal, através da implementação de Centros de Emprego Protegido/Apoiado;
- g) Desenvolver, em articulação com a Direcção Regional de Qualificação Profissional e com o Instituto Regional de Emprego, acções precursoras de formação adequada e medidas facilitadoras no acesso ao emprego.

13.3. Objectivos

Facultar o acesso à qualificação profissional de pessoas com deficiência ou incapacidade, mediante acções específicas e viáveis.

Avaliar e orientar os candidatos de acordo com as suas aptidões, interesses e motivações.

Fomentar a formação contínua, competências pessoais, sociais e profissionais que proporcionem a realização pessoal.

Contribuir para a posterior integração, manutenção e reintegração no mercado de trabalho.

Envolver as entidades do meio local (entidades públicas e privadas) que possam dar o seu contributo, com vista à solução de problemas no âmbito da formação.

Proporcionar ajuda na resolução de problemas de mobilidade, familiar ou social, com vista ao sucesso na formação.

14. Deficiência Intelectual e a Transição para a vida activa

A problemática da transição da Escola para a Vida Activa, com o máximo de autonomia e de responsabilidade, é comum a todos os indivíduos adolescentes, com ou sem deficiência intelectual, já que têm de estar dotados das competências necessárias para decidir, o mais autonomamente possível, o seu futuro, onde se inclui a profissão, de acordo com as suas aptidões, necessidades, motivação, entre outros aspectos que os rodeiam.

Há uma tendência para confundir os termos "transição para a vida activa" e "inserção profissional". "Transição para a vida activa" é um conceito mais relacionado com todo o ciclo de vida, com carácter psicopedagógico, preventivo, onde se inclui a inserção. A "inserção profissional" é um conceito mais restrito, com carácter terapêutico preventivo, que implica uma intervenção mais pontual e que constitui uma parte da transição (Romero, 1993 cit. Manent, 1996).

Segundo Bisquera & Figueras (1992, cit. Manet, 1996) há duas perspectivas para o conceito de transição para a vida activa:

- *Perspectiva sociológica*: processo de posicionamento social que implica alteração de estatuto e de papéis (passagem de aluno a trabalhador, de dependente da família a independente), onde a transição da escola para a vida activa inclui a incorporação na sociedade;
- *Perspectiva psicológica*: a transição não implica apenas uma mudança de papéis mas também alterações nas relações, nas rotinas e no autoconceito.

Casal et al. (1990, 1991 cit. Manet, 1996) considerou que há duas interpretações distintas do conceito de transição:

- *Transição como passagem da escola à vida adulta* - período compreendido entre a saída do sistema escolar e a obtenção de emprego;
- *Transição como a passagem da adolescência à vida adulta* – abarca um período muito mais amplo, em sentido temporal, incluindo todo o processo social (autonomia social e familiar).

Ao considerar-se a transição para a vida activa do indivíduo com deficiência intelectual há que considerar os mesmos aspectos chave de qualquer adolescente (Casal et al. op. cit.):

- a transição é um processo sócio-histórico ao longo dos anos têm-se vivido modelos de transição diferentes.
- a transição é um processo de carácter biográfico- que reflecte o grau de investimento efectuado pelo meio(família, escola e sociedade) em momentos cruciais do desenvolvimento do indivíduo, que vão ser determinantes no período de transição para a vida activa;
- a transição é um processo determinado a nível institucional e político- as políticas educativas, de formação profissional e apoio ao trabalho condicionam a transição;
- a transição está constituída por uma diversidade interna de itinerários - processo com diferentes etapas que terminará num ponto.

A realidade pessoal, educativa e vocacional faz parte de um processo complexo de tomadas de decisão, de qualquer indivíduo, na definição de um projecto de vida pessoal, que o conduza ao seu próprio desenvolvimento vocacional (Álvarez, 1995).

Josso (1991 cit. Boutinet, 1996) considera, psicologicamente, o conceito de projecto de vida, como a oportunidade de em determinados estádios do seu percurso de vida, antecipar a sequência seguinte, i. e, o projecto acompanha as idades da vida, procurando preformar a idade subsequente.

Na adolescência, os indivíduos com Deficiência Intelectual são constrangidos a, individualmente, abstrair-se do mundo escolar da infância e entrarem, através da imaginação, no mundo dos adultos (Boutinet, op. cit.). Vão procurando utilizar o, ainda pouco consistente /inexistente, aparelho lógico-formal, vão procurar destacar-se da sua visão preceptiva presente, mais relacionada com as experiências da infância, para se confinarem ao inatural, explorando novas relações entre o possível e o real (Piaget & Inhelder, 1965 cit. Boutinet, op. cit.), de forma a tentarem ser capazes de fazer projectos (Piaget, 1960 cit. Boutinet, op. cit.).

Perante um leque, mais ou menos variado, de escolhas, das quais depende o seu futuro, o jovem irá fazer a distinção entre dois níveis:

Projecto de mobilidade - a curto prazo e ***projecto adulto*** - a longo prazo, dependendo a sua capacidade de adaptação da articulação entre estes dois níveis (Dubet, 1973 cit.

Boutinet, op. cit.). O projecto de mobilidade relaciona-se com a orientação e o projecto adulto com o projecto de inserção. Rodriguez & Tomé (1987 cit. Boutinet, 1996) acrescentaram a estes dois níveis um outro mais global - o projecto de vida. Resultando, assim, 3 níveis:

projecto de orientação, projecto de inserção e projecto de vida que constituem, hoje em dia, as perspectivas de qualquer projecto adolescente.

- O *projecto de orientação escolar (a curto prazo)* - relaciona-se com o tipo de estudos desejados pelo adolescente, através de escolhas e de opções de vias de ensino ou tipos de formação. Está fortemente ligado com a sua história académica (grau de sucesso ou insucesso alcançado) ou ligado às aspirações, motivações ou falta delas (Dupont, 1976 cit, Boutinet, op. cit.).

- O *projecto de orientação profissional (a médio prazo)* é o *projecto de inserção socioprofissional* - para além das escolhas pessoais, há factores ligados ao sexo e ao sucesso académico que influenciam a sua definição. Assim, se por um lado as raparigas definem projectos mais fechados e optam por carreiras com uma dominante relacional, os rapazes com menor sucesso académico, ou que optam por carreiras pouco valorizadas, definem projectos profissionais muito precisos (Guichard, 1987, 1993; Debry, 1988 cit. Boutinet, 1996).

- O *projecto de vida (a longo prazo)* - está relacionado com o estilo de vida que o jovem espera vir a ter daí a alguns anos: ao nível sentimental e familiar (casamento, celibato, união livre, união de facto...) (Rodriguez & Tomé op. cit.: Bariaud, 1987).

15. O Emprego e a pessoa com Deficiência Intelectual

É inquestionável a importância de um emprego na realização de qualquer indivíduo, em particular para a sua auto-estima. Para a pessoa com Deficiência, em particular, assume um papel terapêutico fundamental, que lhe permite o desenvolvimento das suas capacidades ao estabelecer uma relação afectivo-profissional, que lhe reforça o sucesso e lhe corrige o insucesso (De la Blétiere, 1997).

A adesão de Portugal à União Europeia fez dos cidadãos parte integrante de uma ampla e complexa sociedade, em constante transformação, assente em dois poderosos alicerces: o *económico* e o *social*. Assim, pese embora toda a população com deficiência esteja constitucionalmente reconhecida como parte integrante da sociedade a sua integração, tanto social como profissional, tem ainda um longo caminho a percorrer.

Em mercado aberto - É hoje reconhecido que a participação efectiva das pessoas com Deficiência no processo produtivo contribui para o aumento de produção.

É no entanto verdade que se tem observado um grande esforço para assegurar e garantir a participação das pessoas com deficiência em todos os domínios, nomeadamente no acesso ao trabalho, onde o factor económico e a competitividade gerem o seu funcionamento.

O acesso ao trabalho exige a necessidade de criar condições que possibilitem o equilíbrio entre as necessidades (e satisfação) do mercado de trabalho e a concretização do projecto profissional da pessoa com deficiência, assente, por isso, em dois níveis:

- do mercado de trabalho (na análise da estrutura actual, os seus pressupostos, análise e estudo dos Posto de Trabalho e perspectivas para o futuro);
- da pessoa com deficiência (pela análise das suas características e aspirações: tipo e grau de deficiência, capacidades funcionais, competências/aptidões profissionais e sociais, motivações, auto- conceito, projectos profissionais e projecto de vida).

Da ponderação conjunta destes níveis, com a participação activa da pessoa com deficiência, família, Técnicos ligados à reabilitação e a reflexão assente na informação profissional disponível, resultará a definição do projecto profissional mais adequado a desenvolver (Fernandes, 1997), o qual no caso das pessoas com Deficiência Intelectual

aponta para o encaminhamento das seguintes respostas: Formação profissional, Emprego protegido, Emprego em mercado aberto, Centro de Apoio Ocupacional.

Fernandes (op. Cit.) refere que o encaminhamento não pressupõe que estas respostas sejam entendidas como fases sequenciais, mas sim respostas objectivas, directamente dependentes do grau e extensão da deficiência, mas que devem constituir uma resposta transitória, cujo objectivo é o de criar condições para que no futuro possam aceder sempre a um emprego em mercado aberto. Neste contexto, é crucial a existência de uma forte correlação entre a Formação Profissional a seguir e a previsível

Evolução do mercado de trabalho. O espaço temporal no qual decorre a Formação Profissional para pessoas com Deficiência Intelectual e o ritmo da mudança do mercado de trabalho, o qual acarreta constantes transformações, tanto no desaparecimento e aparecimento de novas profissões assim como na alteração das exigências profissionais, quanto ao desempenho, à organização do próprio trabalho, faz convergir a tendência crescente para a necessidade de formação ao longo da vida (Fernandes, op. cit.).

Costa & Loura (1997) salienta, ainda, através dos resultados obtidos num estudo empírico efectuado entre Entidades Patronais, trabalhadores com deficiência e companheiros de trabalho, com o objectivo de determinar obstáculos e incentivos à contratação de pessoas com deficiência, a existência de dissociação entre a Formação Profissional, que é dada ao formando com deficiência e o espaço de tempo que medeia entre a formação e a colocação profissional, que em muitos casos pode levar à perda do investimento formativo efectuado, na medida em que as competências adquiridas, nesse período de tempo, se vão perdendo.

Para os autores toma-se, portanto, clara a importância da organização da própria Formação Profissional num modelo de Formação em Posto de Trabalho ou prática real, já que esta reúne as condições que confluem para o acesso ao trabalho das pessoas com Deficiência Intelectual, nomeadamente:

- permite a formação dentro do próprio mercado de trabalho e a formação para um Posto de Trabalho previamente identificado, em tempo real com possibilidades de superior rendimento na aprendizagem dos conhecimentos, que lhe estão inerentes;
- faculta o acompanhamento e consequente adaptação às transformações que aí podem ocorrer e garante a vivência, a melhor assimilação das responsabilidades e hábitos que estão associados a esse Posto de Trabalho;

- sensibiliza a Entidade Patronal (e o tecido socioeconómico em geral) para a problemática das pessoas com deficiência e demonstra directamente as suas potencialidades profissionais, o que facilita a integração profissional pós- Formação Profissional.

Não obstante, a experiência tem demonstrado a existência de dificuldades para angariar Postos de Trabalho para o exercício dessa aprendizagem, o que tem conduzido os responsáveis a optar por outro tipo de formação alternativo que, contudo, tem de atender, também, aos pressupostos do mercado de trabalho referidos, pelo que se verifica que a preparação para o desenvolvimento de uma actividade profissional assenta, hoje, na tríade: Saber - Fazer / Saber -Estar / Saber - Ser, que se opõe à tendência, generalizada, da Formação Profissional voltada para o Saber-Fazer, correspondente à transmissão dos conhecimentos profissionais inerentes a uma profissão.

Nesta conjectura, Costa et al. (1997) apontam vários pressupostos para a integração da pessoa com Deficiência Intelectual em emprego aberto:

- A Formação da pessoa - como suporte da aquisição de competências profissionais e estabilidade do emprego;
- A Formação em Centro deve aproximar-se das práticas reais, mas a Formação em Posto de Trabalho é a condição essencial para o emprego;
- O atendimento tem de ser personalizado, individualizando percursos e metodologias, numa perspectiva de formação da pessoa para a cidadania;
- A eficácia do formando e a imprescindibilidade da sua participação na empresa, aquando da Formação em Posto de Trabalho, predispõe a empresa à sua contratação;
- As fortes relações de empatia que se estabelecem com as empresas e com a comunidade, multiplicam os apoios naturais à integração;
- A resolução rápida e efectiva dos problemas apresentados pelas empresas, garantindo o acompanhamento na e após - contratação, promovem a confiança da Entidade Patronal;
- A empresa deve formar e ajustar o perfil do formando às funções a desempenhar, sendo os Técnicos de acompanhamento os agentes facilitadores;

- O homem certo para o lugar certo - procurando o equilíbrio entre as exigências do Posto de Trabalho e o perfil da pessoa, que enquanto trabalhador possa desempenhar eficazmente a sua função num posto que justifique o lugar que ocupa;
- O apoio à contratação é partilhado na defesa dos interesses do trabalhador com deficiência e da empresa contratante;
- A mudança de mentalidades faz-se pela multiplicação de experiências de sucesso.

De la Blétière (op. cit.) aponta sete obstáculos ao emprego, enfrentados pelas pessoas com Deficiência Intelectual e pelas Instituições ligadas à reabilitação profissional, de ordem social e de ordem política (devidos à rigidez e desadequação da legislação vigente):

- Desconhecimento da problemática da Deficiência Intelectual, por parte da sociedade;
- Dificuldades económicas nacionais induzem os empresários a optar pelos trabalhadores mais produtivos;
- Período de Formação Profissional limitado, já que muitos formandos com Deficiência Intelectual necessitam de mais do que os 4 anos, previstos na legislação, para alcançar os objectivos propostos;
- Apoios financeiros concedidos às empresas após a contratação não correspondem aos custos reais, na medida em que o trabalhador irá necessitar de apoio especializado durante toda a vida; o apoio financeiro deveria ser vitalício e deveria estar contemplado na legislação a formação contínua destes trabalhadores;
- Subsídios de compensação às empresas deveriam ser periodicamente reavaliados e não suprimidos após o período de adaptação, como está previsto na legislação. Determinadas limitações dos trabalhadores com Deficiência Intelectual nunca serão superadas, pelo que, actualmente, é o empresário que tem de assumir esta baixa de produtividade.

Sobre este assunto, Aibéo (1997) considera haver necessidade desse apoio ser alargado para 3 anos, decrescendo o apoio ao longo desse período;

- Falta de financiamento relativo ao processo de recolocação pelo que quando a pessoa com deficiência cessa o contrato na empresa, vê-se privada do apoio necessário.

16. Comportamento Individual e Interpessoal no seio das Organizações

Ao considerar o indivíduo com Deficiência Intelectual como trabalhador activo temos forçosamente de o inserir no seio de uma *organização*, que lhe garanta os pressupostos subjacentes a esse conceito: ambiente, tarefa, formação, relação com os outros (pares e superiores), *vínculo* e *vencimento*. As organizações produzem bens e serviços e desenvolvem-se em função das pessoas que nelas trabalham. Quaisquer que sejam os seus objectivos, estas envolvem indivíduos que se tornam dependentes delas e que, por sua vez, fazem crescer as organizações, sobreviver e que as vão tornando cada vez mais complexas (Fachada, 1991). Todo o ser humano sente necessidade de interagir com os outros, procurando obter os recursos necessários à sua sobrevivência (alimentares, vestuário, habitação). É neste contexto que emerge o conceito de organização.

Das inúmeras propostas do conceito de "*organização*" que acentuam mais os aspectos materiais e técnicos ou a componente *activa* e social do conceito, sobressai a apresentada por Barnard em 1971 (cit. Fachada, 1991), que define organização como a activação de uma estrutura onde existem pessoas comprometidas em actividades e objectivos comuns, constituídos por: *recursos humanos* (pessoas) e *recursos não humanos* (físicos, materiais, financeiros, tecnológicos...).

Assim, são muito diversificadas, tanto em tamanho e estrutura como em objectivos, podendo ser consideradas e divididas em dois grandes grupos: lucrativas (as empresas) e não lucrativas (igreja, exército e serviços públicos). Para uma persecução dos objectivos da organização é necessário que esta seja *administrada* com o máximo de *eficácia* e *eficiência*, de acordo com a interacção, interdependência e o grau de valorização, atribuído a 5 variáveis:

- *Ambiente* - contexto onde a organização funciona;
- *Tarefas* (trabalho a realizar para alcançar os objectivos) - que variam quanto à complexidade, competências requeridas, grau de incerteza e coordenação necessária;
- *Indivíduos* - que variam quanto à capacidade, conhecimentos, aptidões, história de vida, comportamentos e atitudes;
- *Estrutura* - correspondente à coordenação e disposição dos meios para alcançar os fins (onde se inclui a tecnologia) e

- *Grupos* - constituídos por conjuntos de duas ou mais pessoas em interacção (Neves, 1996).

É a interacção e interdependência entre cada uma destas componentes que torna sistémica e complexa a organização. Assim, as organizações *devem* ser analisadas do ponto de *vista* da eficácia e da eficiência, já que a primeira é medida, do ponto de *vista* económico, pelos resultados obtidos pela empresa, quanto à sua capacidade para produzir bens e serviços, que satisfaçam as necessidades sociais e a segunda, pela relação entre os recursos e o produto final obtido, analisando não só os resultados mas também o esforço despendido para a concretização dos objectivos (Fachada, op.cit.).

Assim, as organizações estão em constante relação com o ambiente, já que recebem recursos do meio, transformam-nos e lançam nele os seus produtos. Logo, a sobrevivência de qualquer empresa depende da relação dinâmica que estabelece com o meio ambiente, porque é pelo seu intercâmbio que poderá manter o seu ciclo de actividade. Neste contexto, Neves (op. cit.), compara a empresa, como *sistema aberto*, com um organismo vivo, que *importa energia do meio ambiente* (inputs sob a forma de matéria prima, informação, mão-de-obra, capital, tecnologia...), e depois a transforma e *vende* (outputs sob a forma de bens ou serviços), i e, *devolve ao meio ambiente*. Assim, de acordo com as exigências do meio, assume-se como um *sistema adaptativo*, o qual determina a entrada de pessoas, de materiais e dinheiro e a saída de serviços e/ou produtos. A função de adaptação está orientada para um ajustamento do sistema social, de forma a receber e fornecer os recursos e meios que a empresa necessita para prosseguir os seus objectivos, o que faz desta uma função particularmente relevante para a economia social e se torna imprescindível para a actividade económica da empresa (Ferreira, op. cit.).

Para Guhur (1996) a posição ocupada pelas pessoas com Deficiência Intelectual, relativamente à pessoa não deficiente, é a daquele que tem comprometidas as capacidades consideradas essenciais para se realizar como força produtiva, já que não é nem proprietário, nem comprador, nem produtor ou vendedor e nem mesmo trabalhador; é unicamente consumidor, tanto nas relações de produção e sociais como, na sociedade no seu todo. Um aspecto de fundamental importância para os profissionais da reabilitação prende-se com a relação entre as atitudes e expectativas das entidades patronais e os processos de tomada de decisões na aceitação da pessoa com deficiência

intelectual na sua empresa, que são potencialmente discriminatórias (Millington et al., 1994).

Neste contexto, Linneman & Rylance (1997), nos seus estudos, concluíram que as empresas receiam que a admissão de um trabalhador com Deficiência Intelectual conduza a prejuízos de tempo, de dinheiro e de pessoa para promover a sua integração social.

Fuqua et al. (1984), contudo, referiu que as Entidades Patronais salientam preocupações quanto ao perigo da falta de capacidade de segurança do trabalhador dentro da empresa e Matkin (1983) acrescenta os receios de custos acrescidos na contratação da pessoa com deficiência intelectual.

Ter deficiência intelectual acarreta, assim, expectativas adversas para o sucesso no trabalho, mesmo entre profissões onde as pessoas com deficiência intelectual têm tradicionalmente sucesso (Millington, op. cit.). A tomada de decisão de contratar um indivíduo com deficiência intelectual está relacionada com a crença de que estas pessoas merecem uma oportunidade de trabalhar e parece haver maior disponibilidade em empregar aquelas pessoas que já anteriormente conhecem (Bluhm, 1977 cit Shafer et al., 1987). Millington et al (1994) refere que as Entidades Patronais seleccionam os trabalhadores com Deficiência Intelectual com base nos mesmos parâmetros que seleccionam outros trabalhadores sem deficiência - desempenho no trabalho e variáveis interpessoais - e, conseqüentemente, a qualidade de desempenho dentro da empresa é avaliado tendo por base estes mesmos parâmetros.

Hartlage e Posner (1974; 1968 cit. Shafer et al., op. cit.) notaram que a não aceitação de trabalhadores com Deficiência Intelectual estava relacionada com o excesso de supervisão que estes necessitariam, além de que eram incapazes de manter um nível de qualidade de desempenho aceitável e de desempenhar tarefas diferentes. Millington (op. cit.) identificou como principais factores de rejeição:

- *aumento de responsabilidade pessoal* decorrente do conceito de Deficiência Intelectual;
- *desconforto dos companheiros de trabalho* emergente da presença da pessoa com Deficiência Intelectual na empresa;
- *receio de comportamento social inadequado*, resultante de expectativas estereotipadas das Entidades Patronais relativas à Deficiência Intelectual.

Consequentemente, as Entidades Patronais procuram não desperdiçar recursos em candidatos que prejudicam inapropriados ao emprego (Millington, op.cit.).

As empresas conhecem os indivíduos que nela trabalham em termos de aptidões, habilidades, capacidades e potencial de desenvolvimento, *pelo que possuem expectativas quanto ao seu comportamento e desempenho.*

Os *trabalhadores*, por seu lado, também *desenvolveram expectativas relativamente à empresa, esperando satisfazer nela as suas necessidades pessoais.*

Assim observa-se um processo de interacção entre a empresa e os indivíduos (trabalhadores), em que a primeira, assente num contrato de respeito pela autoridade, oferece incentivos e recompensas e os segundos as actividades e o trabalho, e onde ambas as partes têm direitos, privilégios e obrigações (Fachada, op. cit.).

Todavia, cada indivíduo desenvolve um conjunto de *percepções*, em função das informações que recebe do meio ambiente, decorrente de *valores* de crenças acerca *do que é certo ou errado* e um conjunto de *motivos* fomentados *pelos êxitos ou fracassos*, que vai experienciando na sua relação com o meio, que se interligam de forma dinâmica e se influenciam mutuamente. Assim, o trabalhador é capaz de utilizar a qualidade da sua relação na empresa para optimizar as suas habilidades e capacidades na resolução de problemas, que lhe são apresentados. O *indivíduo* sentir-se-á bem dentro de uma empresa, se nela se sentir recompensado, i.e., se as suas satisfações pessoais forem maiores que os seus esforços dispensados; caso contrário tenderá a abandoná-la. Espera, assim, que o trabalho seja fonte de prazer e de auto-realização, onde usufrua de: *salário competitivo, trabalho desafiante, ambiente de trabalho agradável e boa relação com colegas e chefias*; e não uma obrigação penosa.

17. As TIC nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

Visto ter utilizado as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de intervenção com os alunos decidi ser preferível referir de um modo muito sucinto as vantagens do uso das TIC em indivíduos com Deficiência Intelectual.

Para que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) contribuam para a educação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), torna-se imprescindível apostar na promoção da acessibilidade numa concepção não discriminatória das TIC. A escola inclusiva, na qual o reconhecimento da diversidade é um valor e o respeito uma regra básica, faz das TIC uma parte da solução e não do problema (Rodrigues, 1999).

É frequente que as pessoas com dificuldades intelectuais ou desenvolvimentais (DID), devido às suas limitações, agravadas pela superprotecção, ou pelas fracas expectativas associadas, cresçam interagindo de modo restrito com o meio e a realidade que as cercam. Muitas vezes, se não forem devidamente estimuladas, poderão assumir atitudes de passividade diante da realidade e na resolução de problemas diários, pelo facto de estarem habituados à ajuda e à tomada de decisão por parte de terceiros. Atendendo às dificuldades e atrasos que apresentam no seu desenvolvimento global, é fundamental proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem que as ajude a abandonar a atitude passiva de receptoras de informação. Um ambiente onde sejam valorizadas e estimuladas a criatividade e iniciativa, de forma a permitir uma maior interacção com as pessoas e com o meio em que vivem, partindo não das suas limitações e dificuldades, mas do potencial de aprendizagem de cada um, confiando e apostando nas suas capacidades, motivações, expectativas de desenvolvimento e integração na comunidade (Filho, s/d).

A dificuldade intelectual é o termo utilizado quando uma pessoa apresenta certas limitações no funcionamento cognitivo e no desempenho de tarefas, como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social. Estas restrições provocam uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento. A forma como percebem o mundo e os objectos reflectir-se-á na comunicação, na socialização, na autonomia, na consciência de si própria, na compreensão e na resolução de problemas.

Por conseguinte, os indivíduos com este tipo de problemática tem dificuldade em perceber as informações relevantes do meio, em memorizar, em exprimir-se ou em Imaginar novos conceitos. Geralmente, reconhece-se que as crianças com estas dificuldades podem necessitar de mais tempo para aprender a falar, a andar, e a assimilar competências básicas para cuidar de si, tal como vestir-se ou comer com autonomia. Como tal, é natural que enfrentem dificuldades na escola. No entanto, aprenderão, necessitando para isso de mais tempo.

Ainda que o diagnóstico seja indispensável, o mais importante é ajudar estes indivíduos na aprendizagem de competências essenciais à uma participação activa nos contextos: familiar, escolar e na comunidade em geral. As possibilidades de adaptação à realidade dependerão do ambiente em que estão inseridas, assim como do número e qualidade de experiências significativas com as quais se possam confrontar ao longo da vida (Telmo et al, 1990).

É do consenso geral que as TIC beneficiam em geral todos os alunos. No entanto, é sem dúvida na área da educação especial que estas desempenham um papel preponderante, uma vez que permitem desenvolver actividades que antes estavam vedadas a alunos com NEE (Morato, 1995).

De um modo geral, as TIC na área das NEE podem: criar maiores níveis de autonomia; ser um contributo inestimável nas áreas do desenvolvimento cognitivo, psicomotor; construir um meio alternativo de comunicação e facilitador da realização de inúmeras tarefas; contribuir para uma mudança de estratégias que possibilitem encontrar respostas para alunos que possam estar afastados da escolarização; ser uma forma de ultrapassar barreiras físicas e socioemocionais. Mais especificamente, algumas destas barreiras referem-se à dificuldade de manipular objectos de escrita e/ou desenho, assim como à dificuldade na leitura e conseqüentemente em participar em actividades de literacia. O recurso ao computador e aos sistemas multimédia permite traçar percursos individualizados em que cada aluno pode progredir de acordo com o seu ritmo.

As tecnologias tornam-se facilitadoras em vários aspectos e representam no contexto das DID, um complemento no processo de ensino-aprendizagem, uma melhoria qualitativa e quantitativa das estratégias bem como dos estilos para o desenvolvimento das suas capacidades.

O ensino que recorre ao uso das tecnologias e devidamente planeado deverá:

- a) ser baseado na pedagogia do optimismo, e por conseguinte, na psicopedagógica do sucesso;
- b) aplicar os princípios didácticos próprios do ensino individualizado, como por exemplo, a participação activa, o aumento progressivo do grau da dificuldade, a adaptação às características do individuo;
- c) apresentar desafios progressivos;
- d) fomentar a atenção, a motivação, e a concentração, envolvendo o utilizador na actividade;
- e) adaptar-se ao ritmo e ao potencial de desenvolvimento gradual de cada um e à sua individualidade.

Todavia, o ensino auxiliado pelas tecnologias coloca dois problemas que não podem ser descurados:

- a necessidade de hardware acessível e ergonómico, ou seja, a existência de equipamentos adaptados que sejam manipulados por crianças com DID;
- a insuficiência de programas que respondam às exigências da aprendizagem desta população específica (p.e., Projecto Âncora, linguagem logo, DOWN'S COMM).

No que diz respeito à primeira questão, é bom recordar que existem equipamentos que podem contribuir para a correcta utilização da tecnologia e conduzir consequentemente a uma aprendizagem mais rápida, atendendo às dificuldades de coordenação óculo-manual e visuo-espacial que os utilizadores poderão evidenciar. Como exemplos de adaptações tecnológicas temos os periféricos de acesso ao computador: *TrackBall* ou rato adaptado, o *intellikeys* ou teclado de conceitos e o ecrã tátil.

Já o segundo caso, foram já concebidos programas que proporcionam ao utilizador um meio facilitador da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, bem como a aquisição da autonomia, tornando-se um modo de auto-aprendizagem, através da realização de jogos, estratégias, aventuras, habilidades e simulações (Fernandes cito por Rodrigues, 1988). Como programas que promovem a literacia salientam-se: *letras e Palavras*, *Palavra a Palavra*, *Aprender com os Números* e *De 1 a 100*. Como software indicado para construção de conteúdos, podemos indicar os programas: *IntelliPics*, *Aprender a Ver*, *Aventuras 2*, *Invento* e *PowerPoint*, entre outros. Os programas de leitura de texto assistida por computador proporcionam um melhor desempenho na leitura, como por exemplo, o *WordRead*.

Ainda assim, a utilização das tecnologias pode conduzir a duas reacções distintas: a pessimista e a optimista.

A pessimista considera as TIC um factor de exclusão que agrava, consequentemente, os problemas já existentes, tais como a falta de confiança ou de motivação por parte do utilizador, uma vez que poderão ser sistemas demasiado formais ou tecnologias que não estão adaptadas aos contextos culturais e sociais.

A optimista encara as TIC como algo que ajuda a superar algumas formas de exclusão, uma vez que desenvolvem novas formas de aprendizagem e podem beneficiar grupos sociais afastados do ensino tradicional. Assim sendo, os alunos pouco motivados e com menor sucesso são os que apresentam maiores melhorias com a introdução do computador e dos materiais digitais no ensino.

As tecnologias desempenham, então, um papel redistribuidor do conhecimento, ao estimularem o ritmo de aquisição de informação dos que sabem menos, aproximando-os dos níveis dos que sabem mais. Isto acontece porque as tecnologias incidem sobre dois aspectos essenciais: por um lado, a motivação, no sentido de que, por exemplo, a televisão interactiva ou a internet chegam a públicos mais resistentes às propostas formais de aprendizagem; por outro, o factor atractivo por estarem associadas ao lazer. Deste modo, passar dos jogos de computador à aprendizagem torna-se relativamente simples. Também se considera importante referir os processos de aprendizagem, pelo facto das tecnologias mobilizarem uma certa diversidade de processos cognitivos. Assim sendo, é mais fácil um sistema multimédia adaptar-se a estilos de aprendizagem especiais. Poderá favorecer uma maior variedade de alunos, promover um acesso mais homogéneo ao conhecimento, assim como permitir uma construção mental mais rica que o texto linear clássico.

Em conclusão, podemos referir que os aspectos positivos do uso das TIC junto das crianças com DID são em termos gerais:

- A satisfação da criança por ter um ecrã cuja imagem é comandada e dirigida por si, motivando-a e facilitando a aprendizagem de conteúdos mais exigentes;
- O desenvolvimento de maior controlo e precisão a nível da motricidade fina, atendendo que para aceder ao computador é necessário destreza manual;
- A estimulação da capacidade de atenção e memória;
- A redução do tempo de resposta;

- O facto de receber recompensas de imediato. Se executar bem a tarefa, uma vez que a acção correcta implica uma resposta positiva. O programa dá sempre a mesma resposta à mesma pergunta. É um processo lógico que leva a criança a aceitar uma regra de comportamento. Assim, existem dois tipos de feedback, um transmitido aquando de uma acção errada, traduzida pelo ruído que indica erro; outro, expresso por sons alegres e estimulantes, que como forma de recompensa, entusiasma e motivam as crianças.

O uso das tecnologias adaptadas às necessidades das crianças com dificuldades intelectuais pode ser considerado elemento facilitador: da motivação para as actividades educativas (actividades e/ou estratégias), da interacção com o meio em que vive, da criatividade, da autoconfiança, da compreensão de conceitos e de conhecimentos teórico-práticos, da autonomia na resolução de problemas, bem como do desenvolvimento do raciocínio lógico.

18. Metodologia de investigação e análise de dados

A Metodologia é o estudo dos métodos ou então as etapas a seguir num determinado processo. Tem como finalidade captar e analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar as suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações da sua utilização. Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada uma forma de conduzir a pesquisa ou um conjunto de regras para ensino de ciência e arte.

A Metodologia é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exacta de toda a acção desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa. É a explicação do tipo de pesquisa, dos instrumentos utilizados (questionário, entrevista etc.), do tempo previsto, da equipa de pesquisadores e da divisão do trabalho, das formas de tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa.

A metodologia desta tese de dissertação baseou-se no Estudo de Caso. Deste modo, irei descrever de uma forma sucinta o mesmo.

O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1988). Os estudos de caso podem ter graus de dificuldade variável; tanto para principiantes como investigadores experientes os efectuam, apresentando como característica o serem mais fáceis de realizar do que os estudos realizados em múltiplos locais simultaneamente ou com múltiplos sujeitos (Scott, 1965).

Vantagens do estudo de caso:

- Contacto directo com a realidade;
- Reconhecimento da complexidade e vínculos da trama social;
- Poder constituir uma base de dados para múltiplos fins;
- Impulsionar a acção;
- Poder constituir o suporte para uma tomada de decisões;
- Produzir resultados acessíveis a todas as pessoas;
- Poder constituir um arquivo de material descritivo rico passível de reinterpretações subsequentes.

Limitações do estudo de caso:

- escassa possibilidade de generalização científica – Validade Externa (Simons, 1980);
- não utilizar a linguagem da teoria (Hamilton, 1983);
- imprecisão e inexactidão dos resultados (efeitos da implicação do investigador) - Validade Interna;
- inconsistência e instabilidade dos dados (estudo de um caso em acção);
- Estudos muito complexos, morosos e difíceis de levar a cabo;
- O acesso aos dados e a sua publicação poderá levantar problemas.

Refutação das limitações:

- “Dar mostras da transferibilidade do caso é uma preocupação e exigência básica nos estudos de caso, e não a sua generalização científica”. (Walker, 1983; Adelman, Jenkins e Kemmis (1983)).
- Generalização do caso estudado à classe mais ampla desse caso;
- Generalização das características do caso estudado a outros casos (caso típico);
- Pode contribuir para a teoria ao permitir explicar como as abstrações teóricas se relacionam com as percepções comuns na vida quotidiana;
- Pode gerar novas ideias e hipóteses que oferecem alternativas às já existentes;
- Implica que o estudo reflecta as múltiplas interpretações e significados dos participantes mas que estas sejam comprovadas e negociadas entre o investigador e os participantes;
- O que parece certo para os participantes é o que realmente importa e o que realmente está certo;
- A Fiabilidade assegura-se através do uso de procedimentos claros e explícitos, amplas e detalhadas bases de dados, descrições Densas (Geertz, 1973);

A identificação de um problema pode considerar-se a fase mais delicada de um processo de investigação. Pode-se definir não só uma área de problemas, mas também um problema específico dentro dessa área.

No âmbito deste projecto de investigação pretende-se compreender, analisar e otimizar as áreas de competência adquiridas, em aquisição e não adquiridas de um grupo de alunos com Deficiência Intelectual em formação prática em contexto de trabalho.

Como esta questão é genérica, coloquei algumas sub-questões:

- Será que a elaboração de uma planificação tendo em conta as áreas de competência não adquiridas e em aquisição de um grupo de alunos com deficiência Intelectual em formação prática em contexto de trabalho melhorará essas mesmas áreas de competência?

-Será que a elaboração de uma planificação tendo em conta as áreas de competência adquiridas de um grupo de alunos com deficiência Intelectual em formação prática em contexto de trabalho otimizará essas mesmas áreas de competência?

Deste modo, optei por utilizar o Estudo de caso de observação. Basicamente neste tipo de estudos, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização. Os sectores da organização que, tradicionalmente, se focam nestes estudos são os seguintes:

1. Um local específico dentro da organização (a sala de aula, a sala de professores, o refeitório)
2. Um grupo específico de pessoas (membros da equipa de basquetebol do liceu, professores de um determinado departamento académico).
3. Qualquer actividade da escola (planeamento do currículo ou o “namoro”).

Frequentemente, os estudos de caso que recorrem à observação incluem um tratamento histórico do ambiente, o que representa um esforço suplementar de compreensão da situação actual. Deste modo procurei realizar a caracterização do meio onde os alunos estavam inseridos. Comecei por realizar o enquadramento histórico do concelho e da freguesia, o enquadramento geográfico, uma análise demográfica, económica e social

do concelho, passando depois para uma caracterização do STIFPEPD, organismo pelo qual os alunos estão a realizar as suas experiências profissionais. Numa etapa posterior fiz a caracterização dos alunos.

Deste modo procurei ter em consideração a relação do sujeito de estudo com o todo, mas pela necessidade de controlar a investigação, delimitei a matéria de estudo.

Segundo Bogdan (1991), na escolha de um ambiente ou grupo como foco de um estudo de caso de observação, recorde-se de que quanto menor for o numero de indivíduos maior a probabilidade de que o comportamento destes seja alterado pela sua presença. Um maior número de indivíduos, por seu lado, torna normalmente menos intrusiva a sua presença.

Tendo este aspecto em conta, procurei na minha dissertação de mestrado ter uma amostra de um pequeno grupo de alunos com DI. Assim procuro ter um grupo suficiente grande para que não sobressaia, mas suficientemente pequeno para que não me deixe submergir pela tarefa.

19. Técnicas de recolha de dados

- *Listas de verificação*

As listas de verificação destinam-se a registar a presença ou ausência de um comportamento ou de um resultado de aprendizagem. Poderão ser utilizadas quer por professores quer por alunos para registar comportamentos individuais ou de grupos e o seu preenchimento é simples, bastando, na maior parte dos casos, assinalar o termo correspondente (sim/não).

As listas poderão ser usadas de uma forma ocasional ou sistemática. No primeiro caso, destinam-se a avaliar produtos de aprendizagem e aproximam-se dos testes de desempenho. Quando são usadas sistematicamente, dirigem-se a questões relacionadas com os comportamentos típicos. Daí que seja conveniente usá-las ao longo do ano para permitir verificar os progressos do aluno. Estes instrumentos desempenham um papel formativo muito importante uma vez que dão indicações aos alunos dos comportamentos que se pretendem desenvolver e que serão avaliados.

Segundo Zabalza (1992) os alunos com NE devem vivenciar um conjunto de experiências de aprendizagem planeadas, tendo em conta a formulação de competências visando a reconstrução sistemática da experiência e conhecimento humanos, sob as directrizes da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente destes alunos, nas suas competências pessoais e sociais. Trata-se de procurar obter um currículo baseado nas necessidades reais da população escolar, em oposição aos currículos standard, defendidos a nível geral para todo o país.

A lista de verificação de competências utilizada nesta dissertação de mestrado pretende abranger um conjunto de competências socioculturais facilitadoras de uma plena integração socioprofissional. Foram definidas áreas de formação de base:

- Linguagem e Comunicação
- Matemática para a vida
- Cidadania e Empregabilidade
- Tecnologias de Informação e Comunicação.

Para cada área de competência foram definidos conteúdos, estando sempre subjacente a flexibilidade e adaptação dos mesmos em função das competências de cada aluno. Em relação à Cidadania e Empregabilidade, houve necessidade de contemplar conteúdos que vão de encontro às necessidades específicas da amostra em estudo, nomeadamente, autonomia pessoal e social (actividades caseiras, vestuário, alimentação, higiene, hábitos sociais, treinos de saída e transporte); e a execução de um programa de Etiqueta de Boas Maneiras. O conjunto de competências utilizados na lista de verificação são de carácter funcional, isto é , definem acções que tem repercussão nas necessidades da vida diária, tornando-se imperiosa a sua aquisição ou desenvolvimento, uma vez que promovem a autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, á comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

20. Técnica de análise de dado

Nas Listas de Verificação, onde usarei tópicos fechados, procederei ao tratamento estatístico descritivo ou inferencial, através do cálculo de frequências, de percentagens e de médias ou, através do conjunto de técnicas analíticas utilizadas para identificar e caracterizar relações entre variáveis. Na posse desta informação, que Bardin (1994) (citado em Claudino, A. (1997)) considera como “resultados brutos”, passaria ao seu tratamento de forma a torná-los significativos. Os dados seriam organizados em tabelas e gráficos com as respectivas frequências e percentagens.

Deste modo, após se proceder ao tratamento do material – tal como sugere Bardin (1994) tratar o material é codificá-lo a informação recolhida estaria preparada para ser interpretada, o que seria feito na análise dos resultados.

21. Tratamento de Dados (fase I)

Foi pedido à Técnica Superior do STIFPEPD que preenchesse uma grelha de verificação de competências básicas, em quatro grandes áreas de competência (Linguagem e Comunicação; Tecnologias de Informação e Comunicação; Matemática para a Vida e Cidadania e Empregabilidade) e respectivas sub-áreas com o objectivo de identificar quais as competências adquiridas pelos alunos nestas áreas e quais as que estavam em aquisição ou não tinham sido adquiridas ou observadas. Os resultados foram os seguintes:

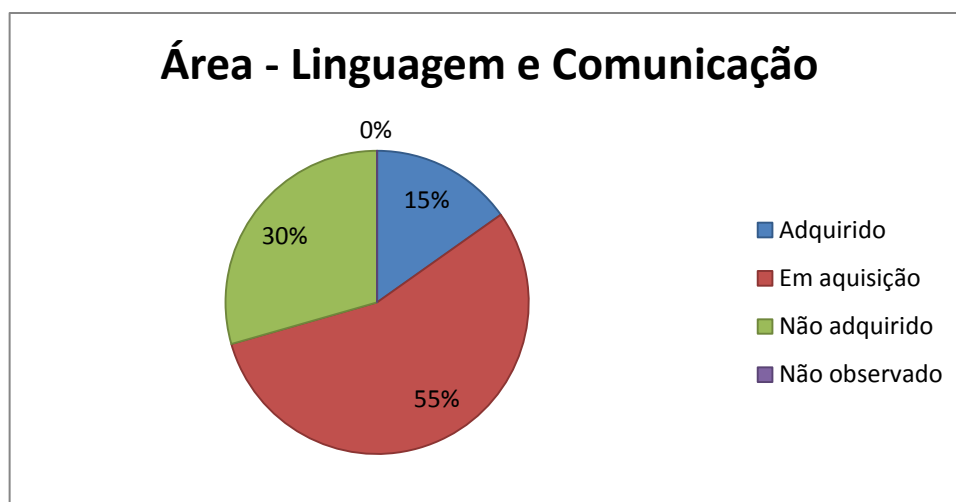


Gráfico 1 - Área - Linguagem e Comunicação - Fase I

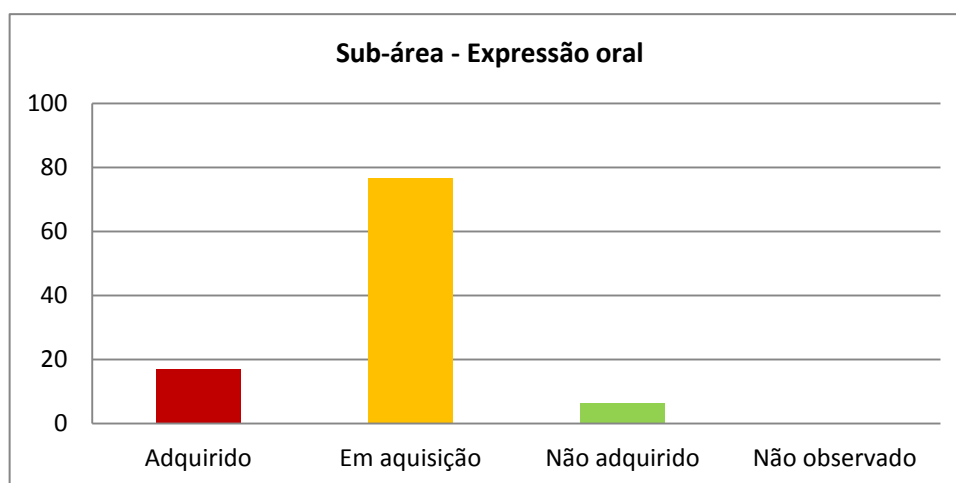


Gráfico 2 - sub-área - expressão oral - fase I

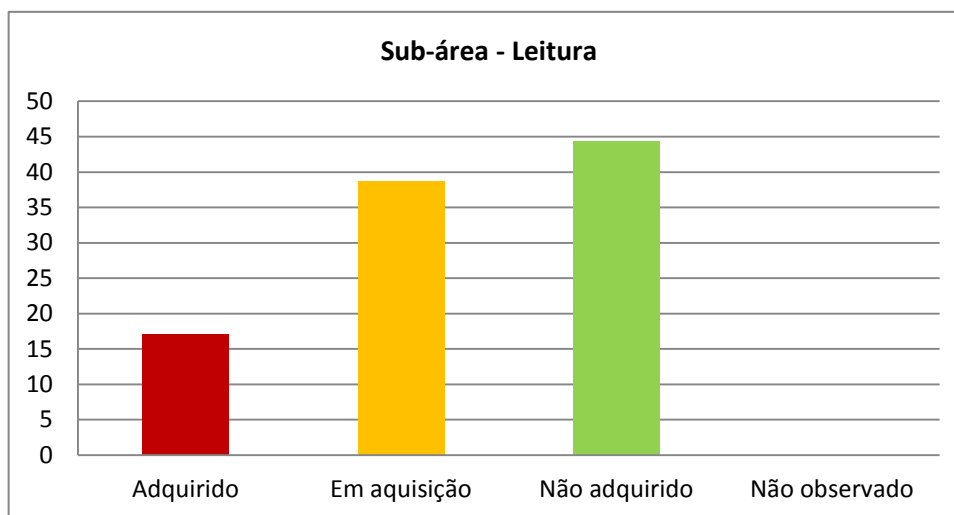


Gráfico 3 - sub-área - leitura - fase I

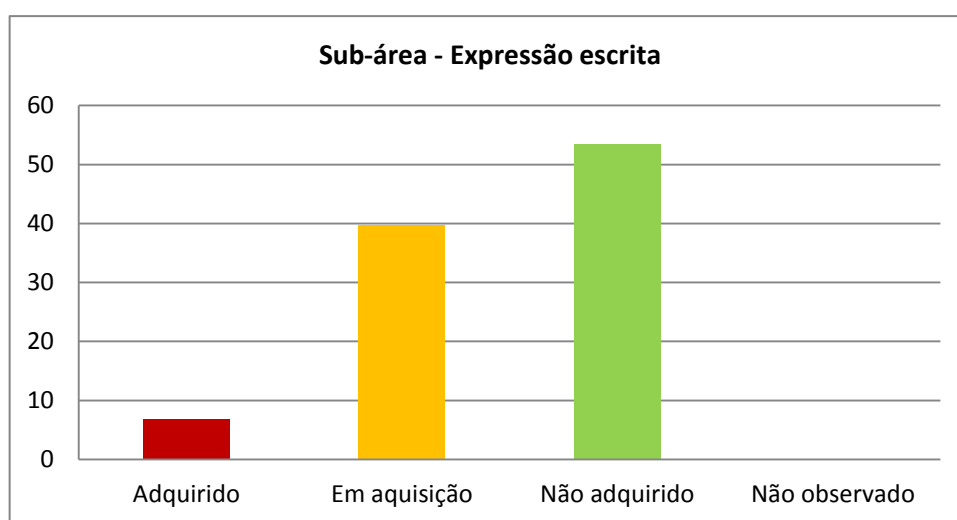


Gráfico 4 - sub-área - expressão escrita - fase I

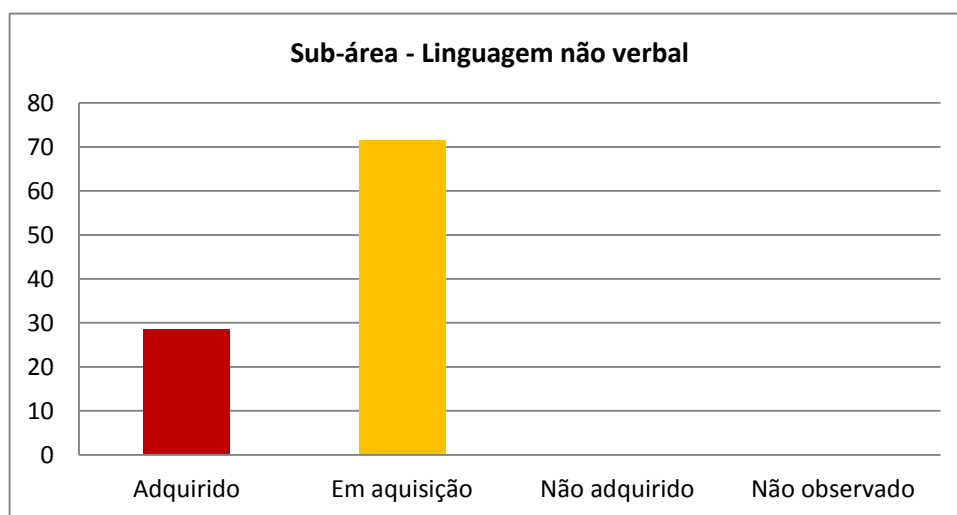


Gráfico 5 - sub-área - linguagem não verbal - fase I

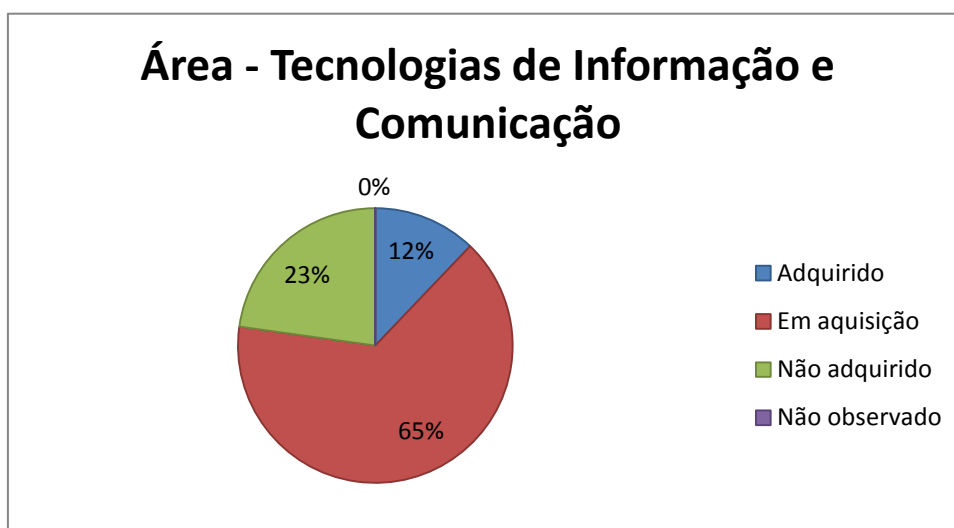


Gráfico 6 - área - tecnologias de informação e comunicação - fase I

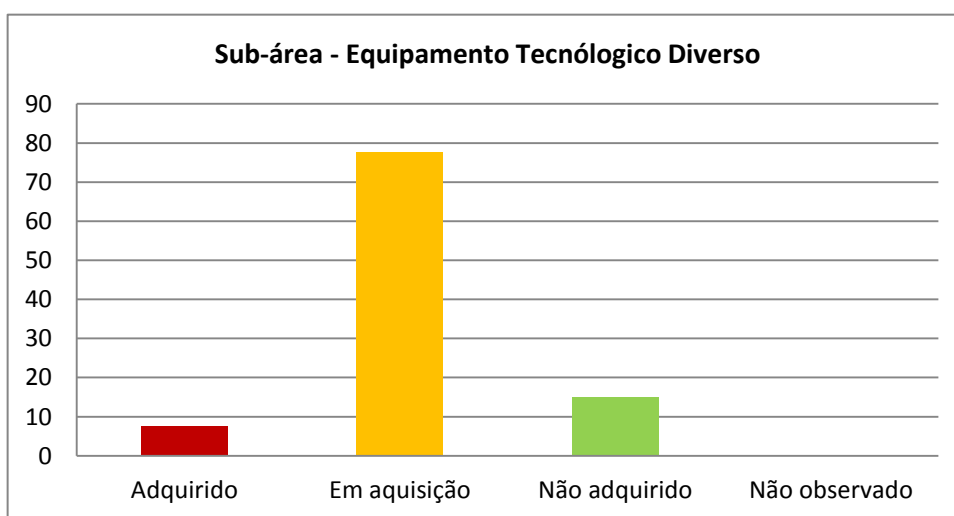


Gráfico 7 - sub-área - equipamento tecnológico diverso - fase I

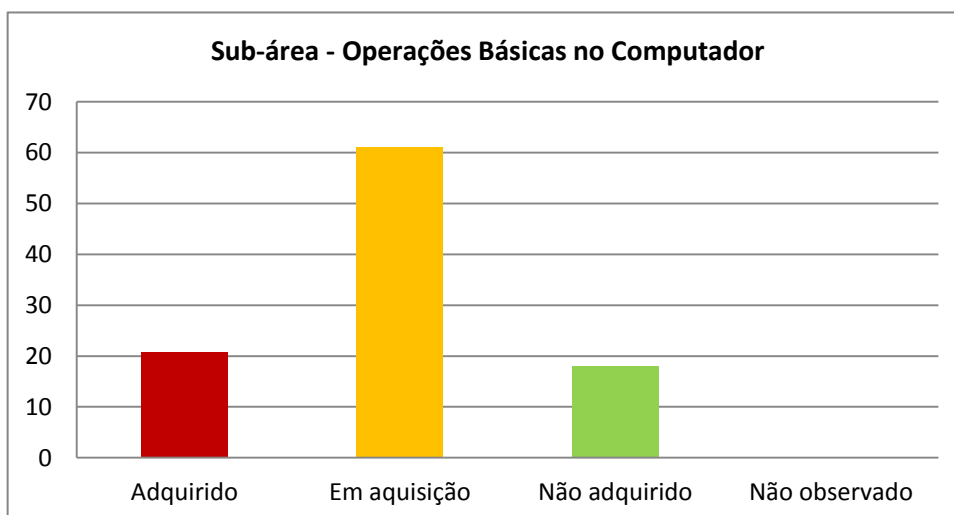


Gráfico 8 - sub-área - operações básicas no computador - fase I

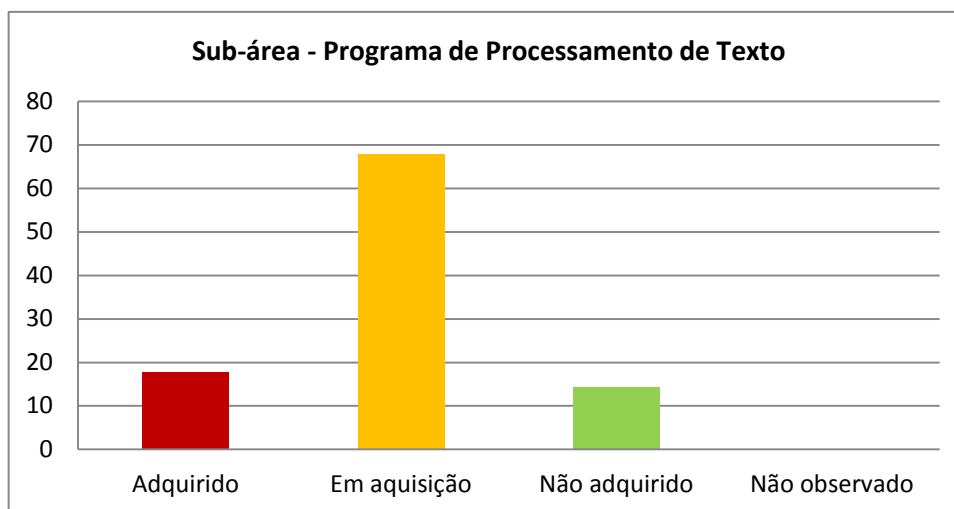


Gráfico 9 - sub-área - programa de processamento de texto - fase I

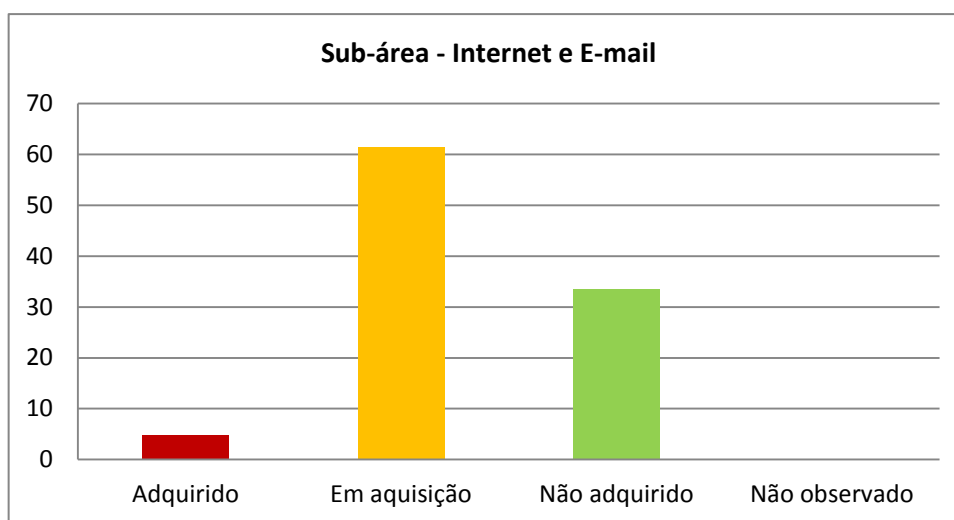


Gráfico 10 - sub-área - Internet e E-mail - fase I

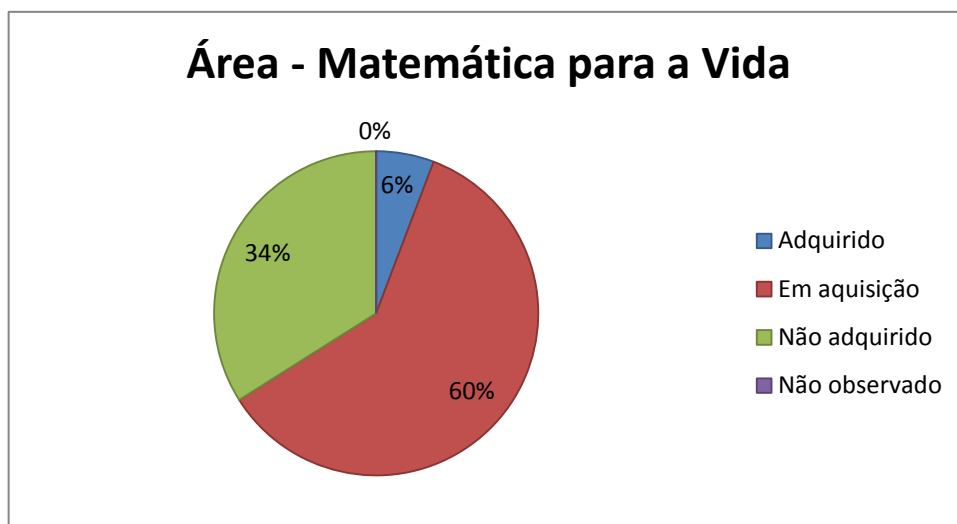


Gráfico 11 - área - matemática para a vida - fase I

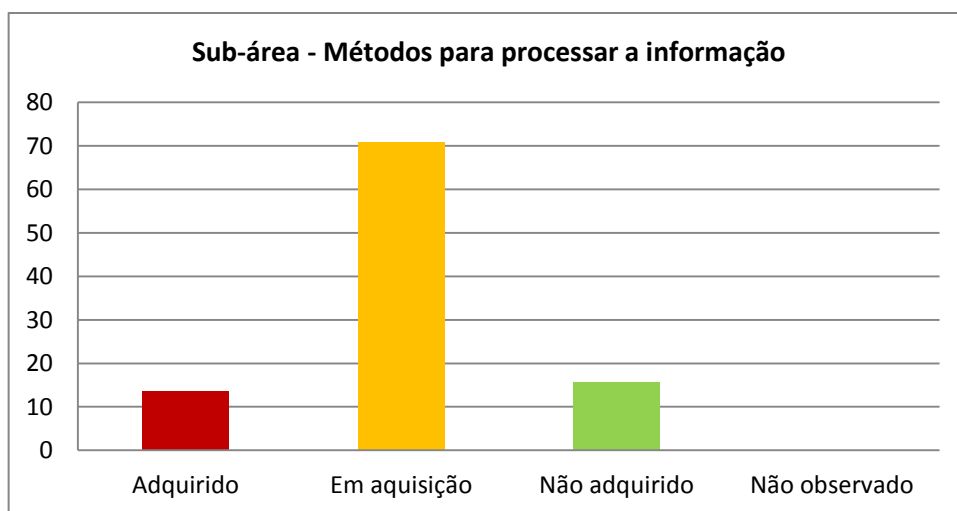


Gráfico 12 - sub-área - métodos para processar a informação - fase I

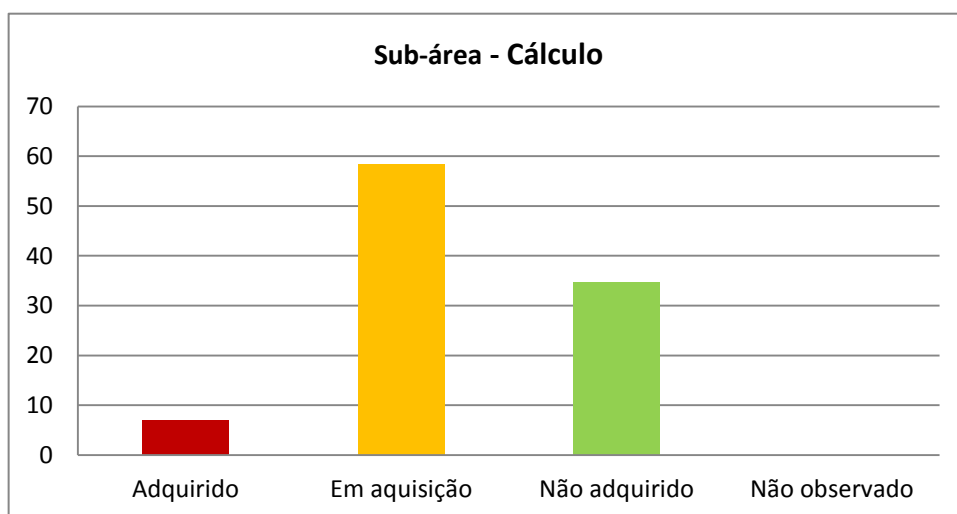


Gráfico 13 - sub-área - cálculo - fase I

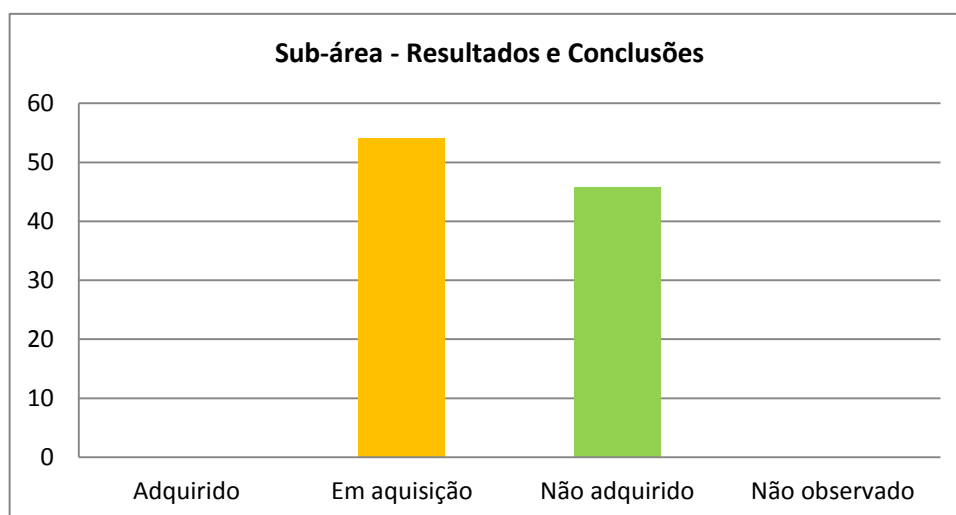


Gráfico 14 - sub-área - resultados e conclusões - fase I

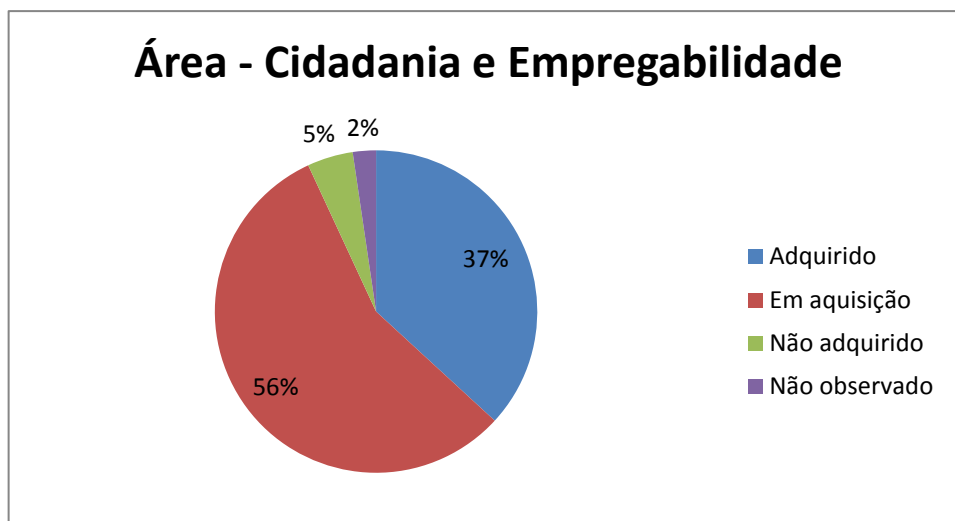


Gráfico 15 - área - cidadania e empregabilidade - fase I

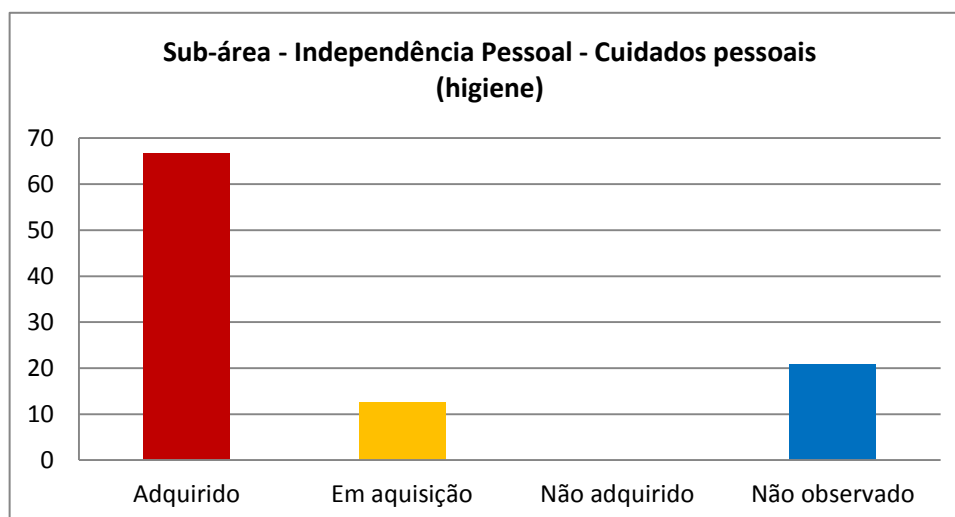


Gráfico 16 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (higiene) - fase I

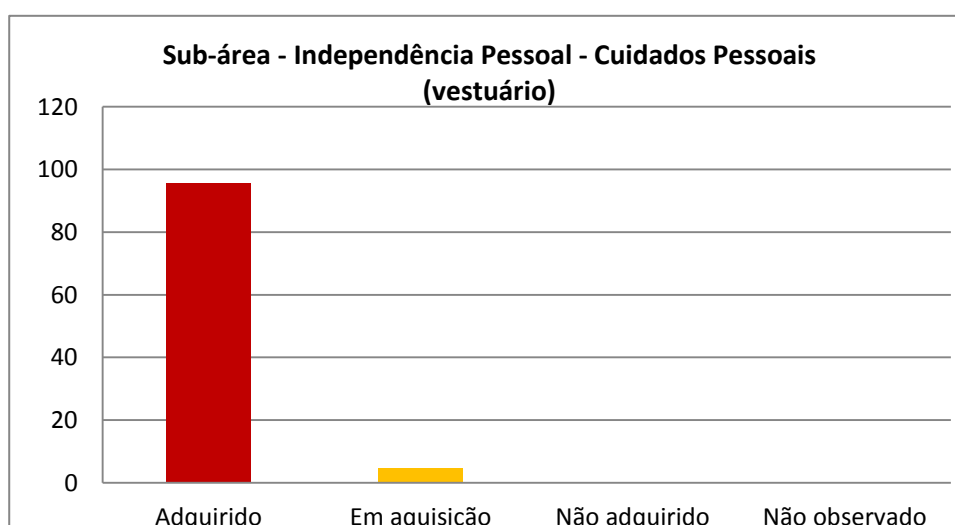


Gráfico 17 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (vestuário) - fase I

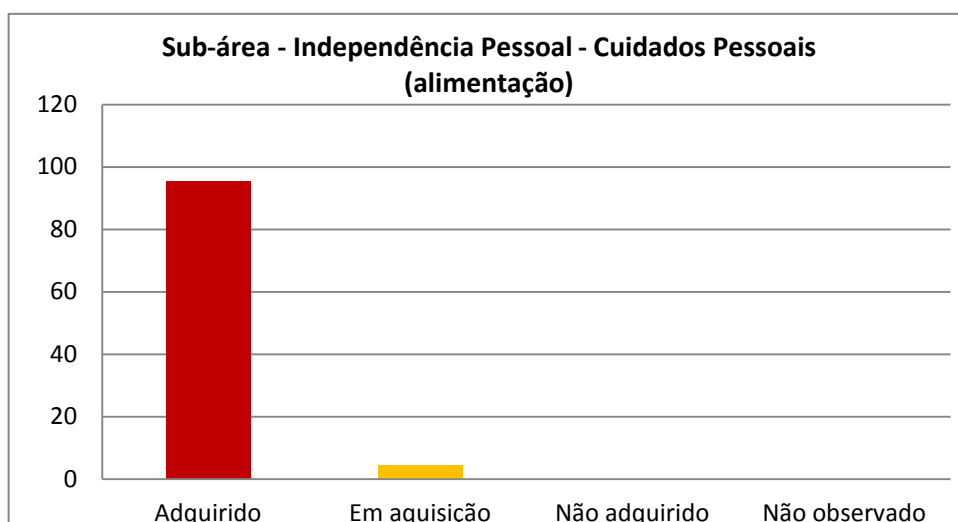


Gráfico 18 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (alimentação) - fase I

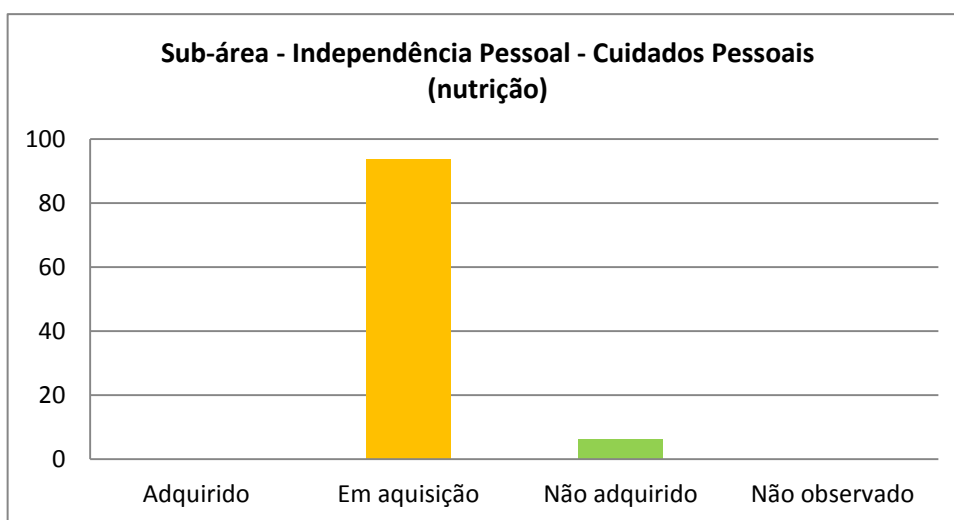


Gráfico 19 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (nutrição) - fase I

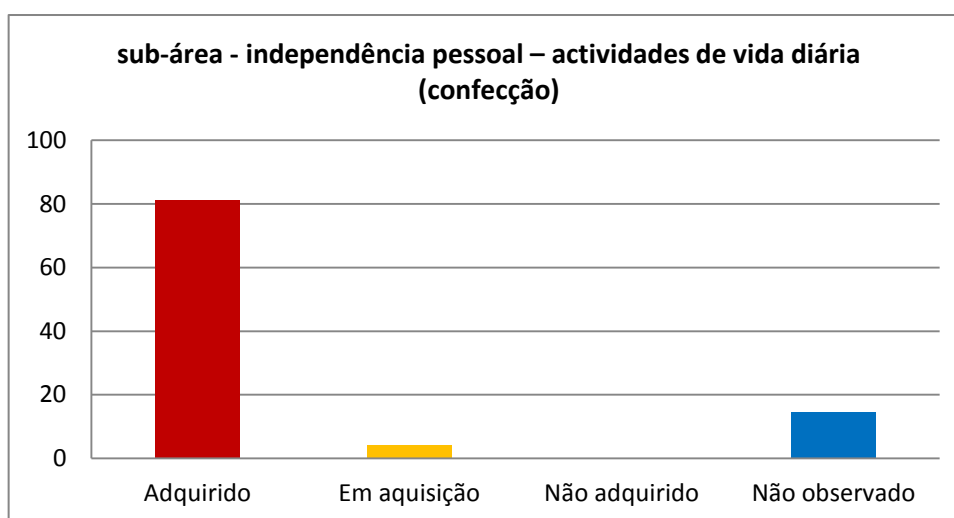


Gráfico 20 - sub-área - independência pessoal - actividades de vida diária (confeção) - fase I

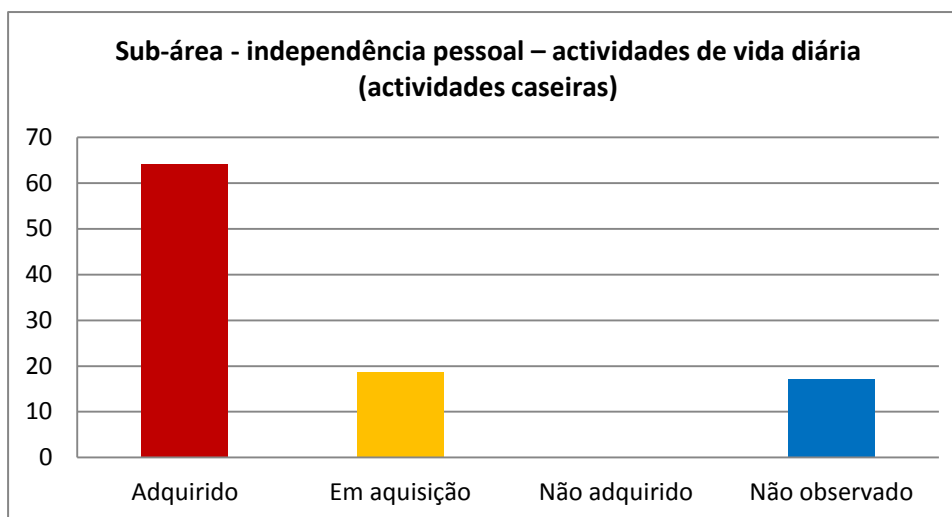


Gráfico 21 - sub-área - independência pessoal - actividades de vida diária (actividades caseiras) - fase I

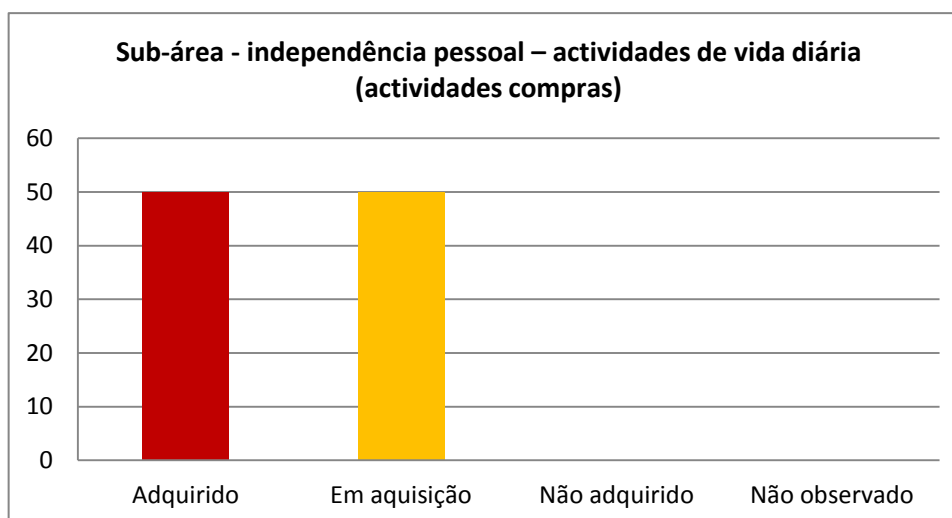


Gráfico 22 - independência pessoal - actividades de vida diária (actividades compras) - fase I

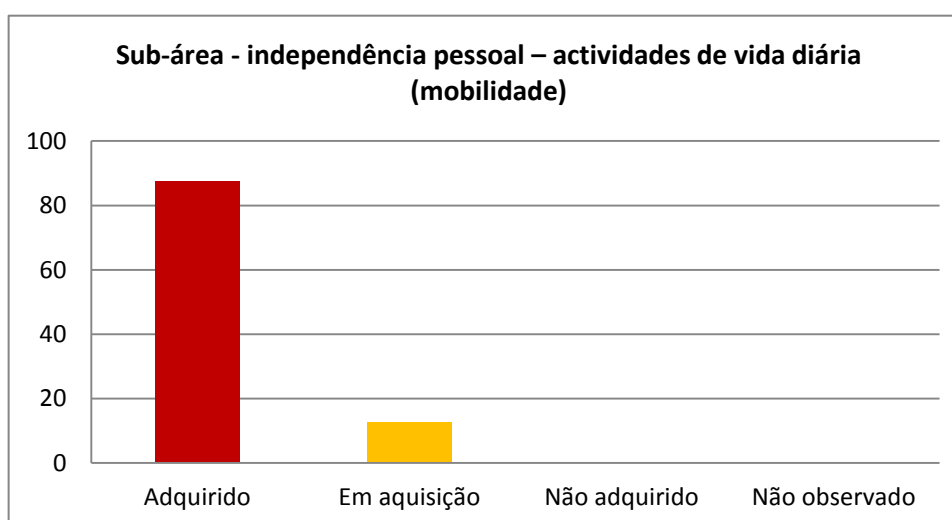


Gráfico 23 - independência pessoal - actividades de vida diária (mobilidade) - fase I

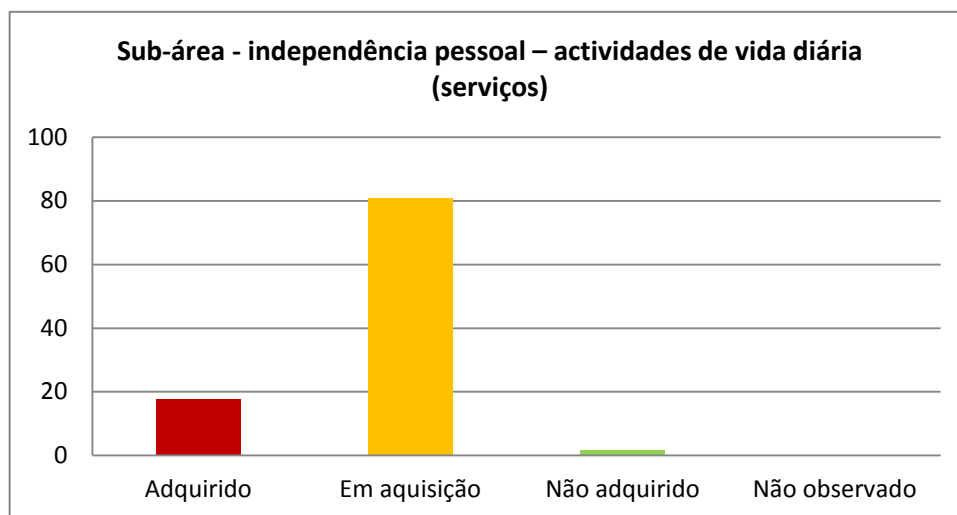


Gráfico 24 - sub-área - independência pessoal - actividades de vida diária (serviços) - fase I

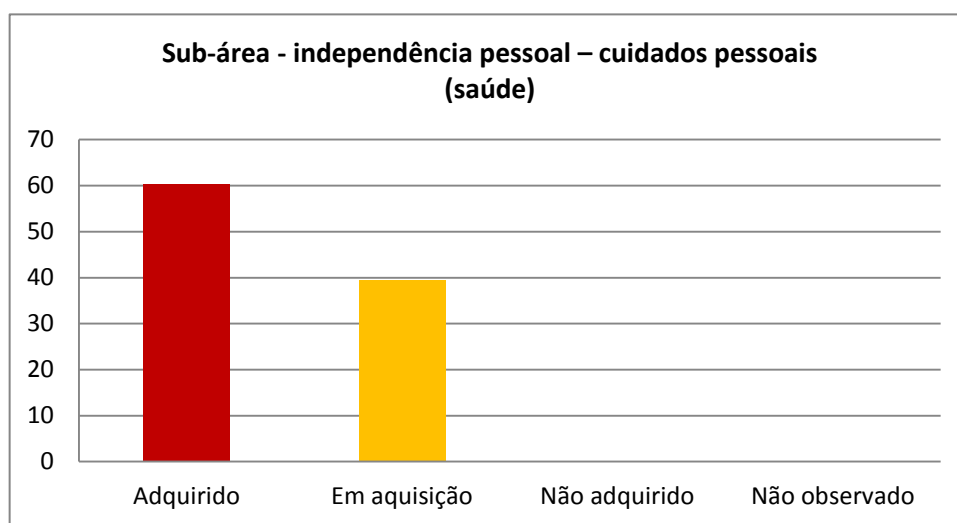


Gráfico 25 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (saúde) - fase I

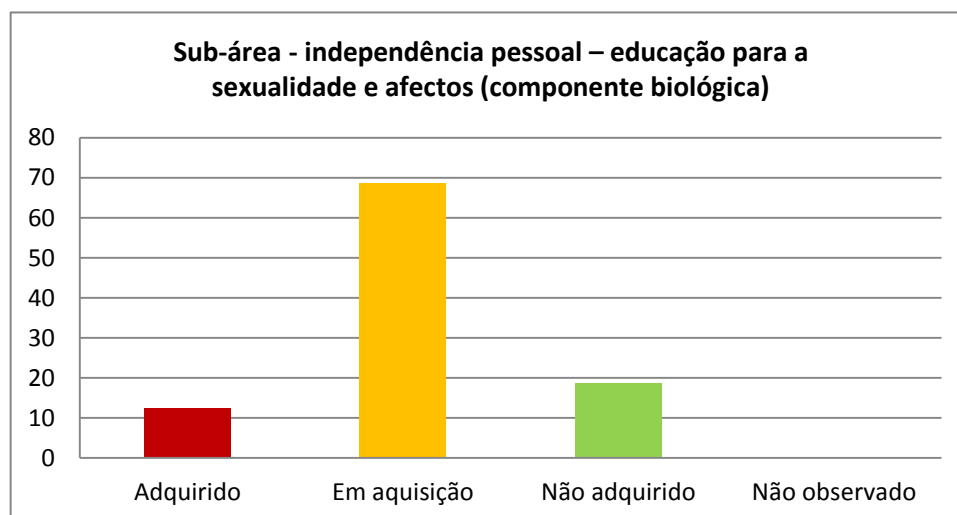


Gráfico 26 - sub-área - independência pessoal - educação para a sexualidade e afectos (componente biológica) - fase I

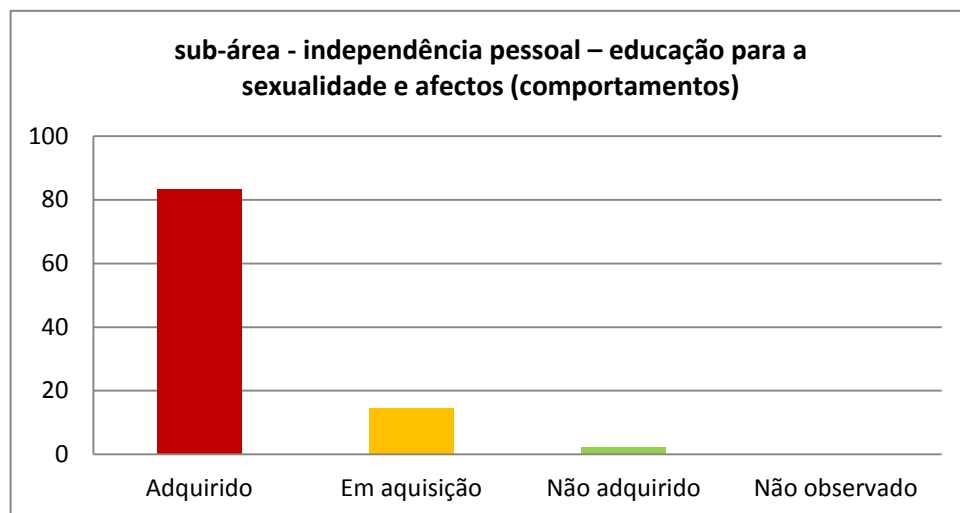


Gráfico 27 - sub-área - independência pessoal - educação para a sexualidade e afectos (comportamentos) – fase I

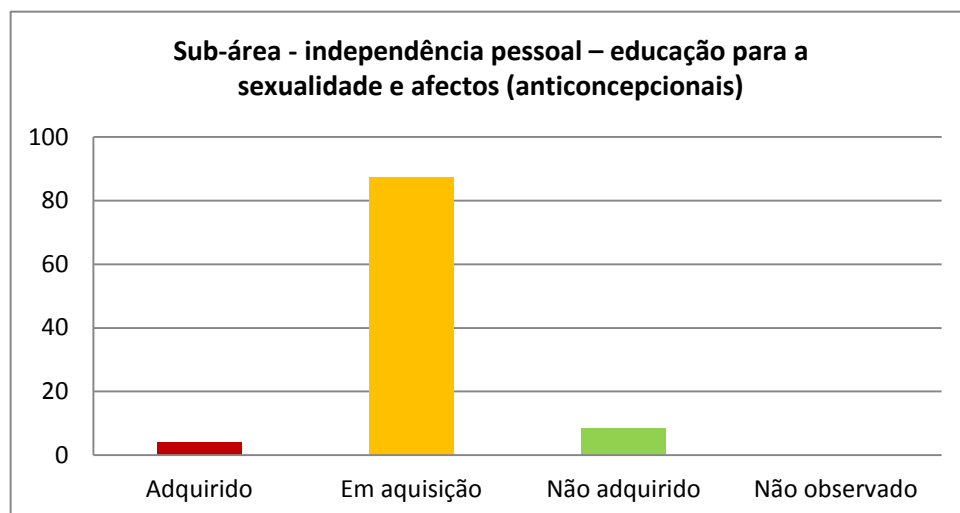


Gráfico 28 - sub-área - independência pessoal - educação para a sexualidade e afectos (anticoncepcionais) - fase I

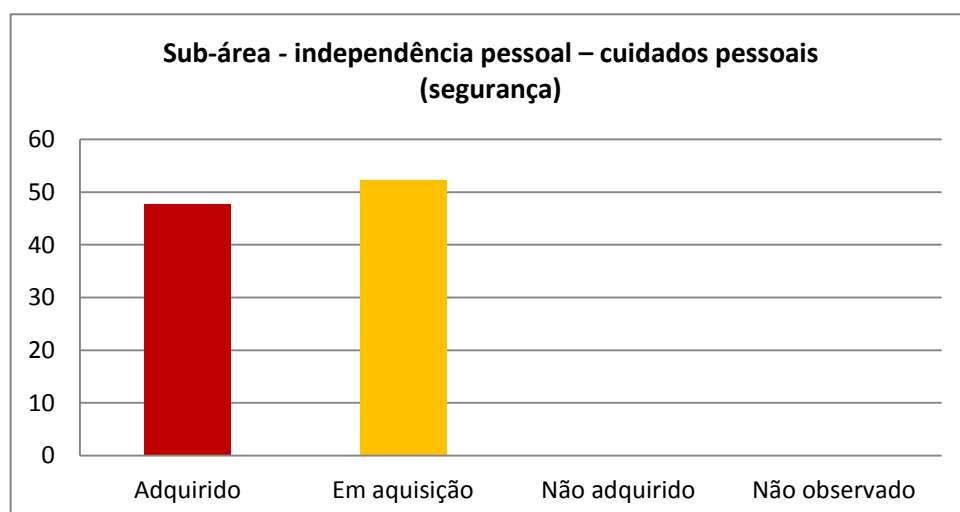


Gráfico 29 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (segurança) - fase I

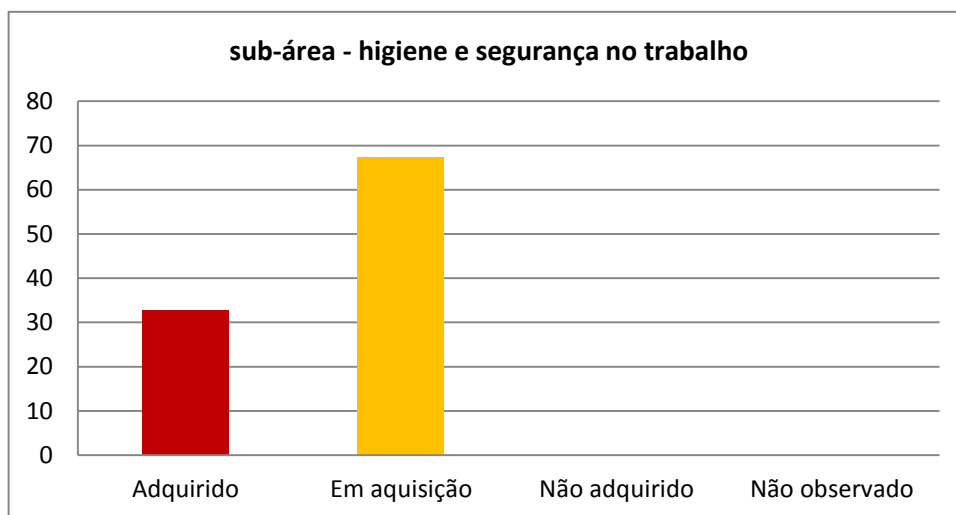


Gráfico 30 - sub-área - higiene e segurança no trabalho - fase I



Gráfico 31 - sub-área - responsabilidade e ética - fase I

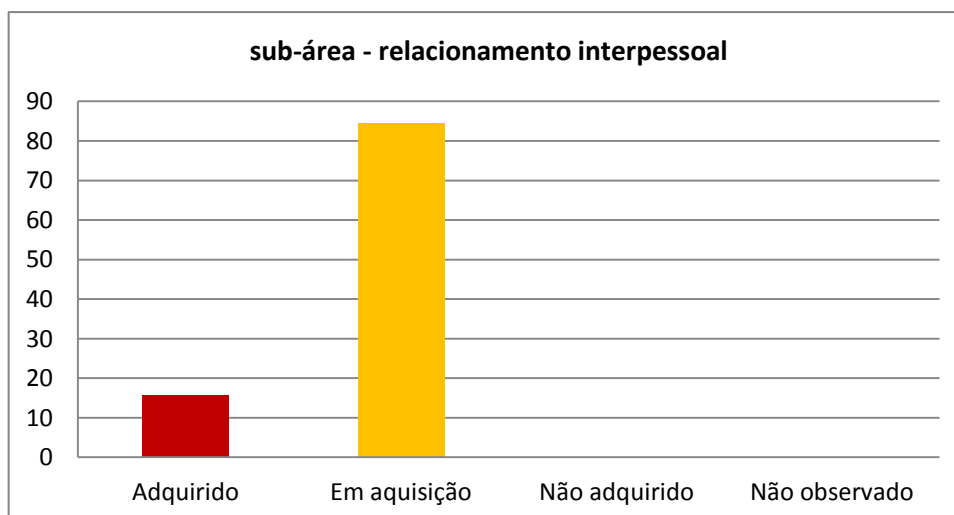


Gráfico 32 - sub-área - relacionamento interpessoal - fase I

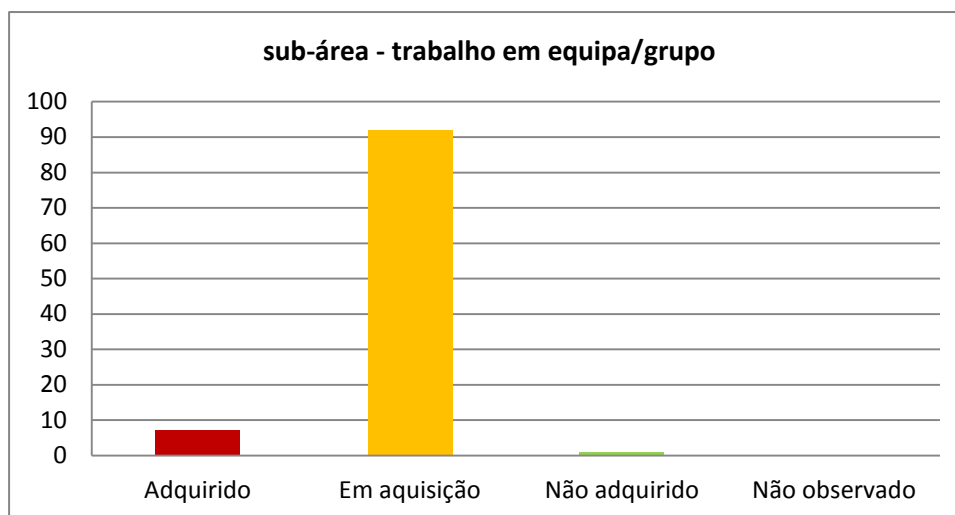


Gráfico 33 - sub-área - trabalho em equipa/grupo - fase I



Gráfico 34 - sub-área - cultura organizacional - fase I

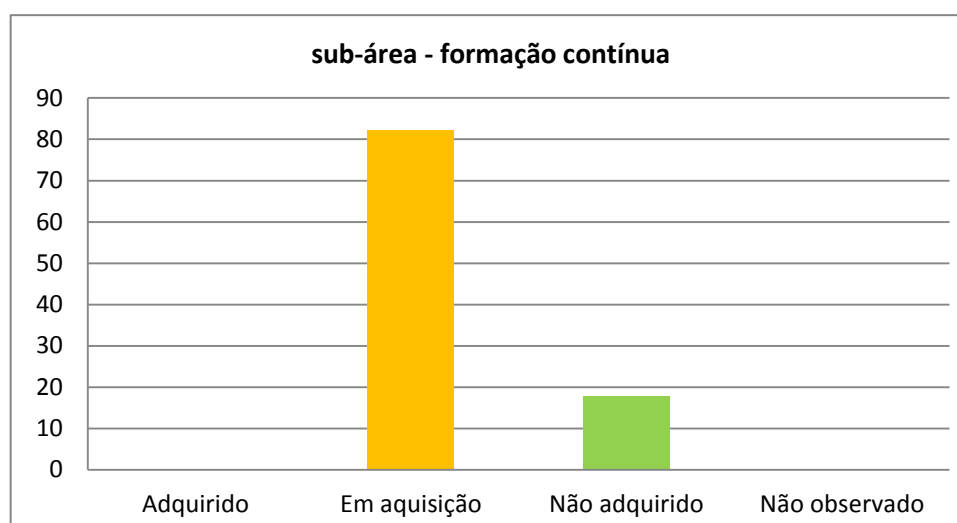


Gráfico 35 - sub-área - formação contínua - fase I

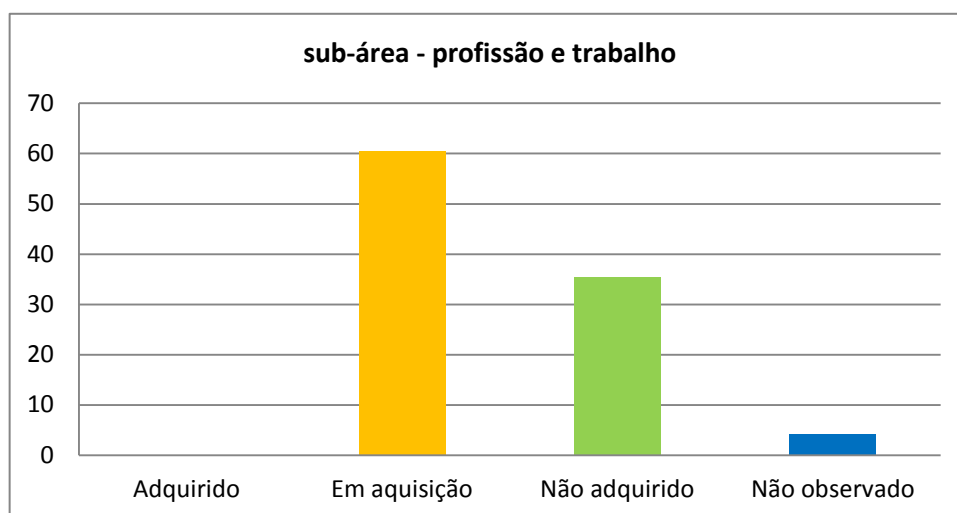


Gráfico 36 - sub-área - profissão e trabalho - fase I

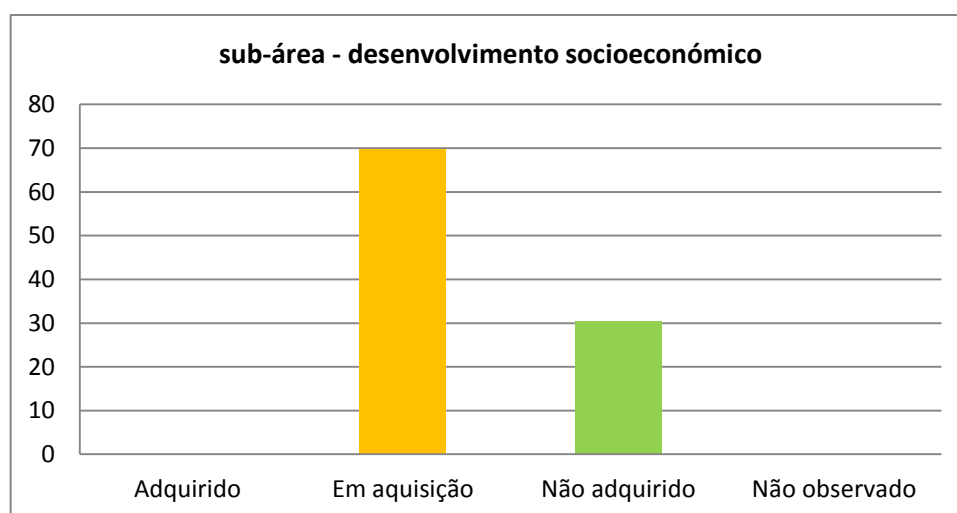


Gráfico 37 - sub-área - desenvolvimento socioeconómico - fase I

Como é possível observar através dos resultados obtidos, nas quatro áreas, os alunos tem a maioria das competências em aquisição. Na área da Linguagem e Comunicação as competências em aquisição representam 55% do total das competências, na área da Matemática para a Vida as competências em aquisição compreendem 60% do total das competências, na área das Tecnologias de Informação e Comunicação este parâmetro representa 65% do total das competências e na área de Cidadania e Empregabilidade

As competências em aquisição representam 57% do total. As competências não adquiridas também representam uma parte significativa do total das competências. Assim sendo, na área da Linguagem e Comunicação as competências não adquiridas representam 30%, na área da matemática para Vida este parâmetro obteve 34%, na área das Tecnologias de Informação e Comunicação este parâmetro alcançou os 23%. A excepção revela-se na área da Cidadania e Empregabilidade onde as competências não adquiridas correspondem à apenas 5% do total. Assim sendo, o professor de Educação Especial, em conjunto com a Técnica Superior do STIFPEPD, irá preparar um conjunto de estratégias/actividades de modo a ajudar os alunos a superarem algumas das dificuldades nas áreas de competência observadas. As estratégias/actividades propostas nesta secção visam favorecer a transição dos alunos para a vida activa e adulta. Neste sentido, acentua-se a funcionalidade dos conteúdos.

22. Estratégias/actividades de remediação

22.1. Área de Linguagem e Comunicação

Leitura em voz alta:

- Deve-se evitar qualquer situação que coloque os alunos sob um estado de ansiedade. É muito menos intimidante para estes alunos ler em voz alta com um colega ou em pequenos grupos. É frequente que seja benéfico conceder tempo aos alunos para que façam uma leitura silenciosa, antes de a turma ou os grupos entrarem na leitura em voz alta;
- Os professores devem ler em voz alta para os alunos de todos os níveis de ensino. Todos os alunos apreciam a oportunidade de ouvirem textos literários intrigantes, lidos com fluência e expressividade;
- Leitura em coro: todos na sala de aula ou no grupo lêem juntos e ao mesmo tempo. Esta é uma estratégia excelente, quando se usa um pequeno excerto em que todos se devem concentrar ao mesmo tempo. Por exemplo, numa transparência transcreva um poema ou uma passagem de um texto que é lido em uníssono.
- "Leitura fenda": o professor lê ou relê o texto, mas não lê palavras-chave. Os alunos completam o texto indicando, em voz alta, as palavras em falta.
- Leitura "pipocas": um elemento da turma começa a ler. Após algumas linhas ou parágrafos, diz "pipocas" e nomeia um outro aluno do grupo. Este aluno prossegue a leitura a partir desse ponto, até ele mesmo dizer "pipocas" e nomear um qualquer outro aluno. (Nota: é definido, à partida, o mínimo e o máximo de linhas que é permitido ler, antes de dizer "pipocas".)
- Leitura espelho (eco): o professor lê enquanto que os alunos seguem a leitura (no livro ou retroprojectado). O professor lê uma frase, ou parte de uma passagem, e depois o (s) aluno (s) repete (m). Depois de terem sido lidos alguns parágrafos ou páginas, o professor pára a leitura e pede aos alunos que releiam em voz alta algumas passagens. Nota: os alunos devem também reler numa variedade de situações. O processo de reler passagens que ouviram anteriormente melhora a fluência e a

compreensão e é particularmente útil para alunos com dificuldades no domínio da leitura. Este processo pode ser realizado em pares, individualmente, em pequenos grupos, com um gravador, em coro, para um adulto (professor, elementos de apoio, pais voluntários). Leve os alunos a localizarem informação em resposta a indicações, a sinais do professor ou a questões por si levantadas, pedindo-lhes ainda que releiam em voz alta as passagens em questão.

- Leitura "troca de lugar": o professor inicia a leitura expressiva enquanto que os alunos a seguem nos seus livros. O professor senta-se então no lugar do próximo a ler. A leitura expressiva prossegue com a troca de lugares, quando chega a vez de outro aluno tomar a vez do anterior.

- Diálogos partilhados: o professor faz a leitura expressiva de todo o texto, à excepção das partes que se encontram no discurso directo. Sempre que surgem falas em discurso directo, os alunos procedem à leitura dessas passagens.

- Leitura dialogada: as falas dos diferentes personagens do texto são atribuídas aos vários alunos, os quais fazem a sua leitura expressiva.

- Leitura de guiões: são distribuídas partes de um guião aos alunos que as irão ler.

- Leitura com amigo de estudo ou com colega: os alunos, em pares, lêem em voz alta seguindo um esquema alternado (parágrafos, páginas, em uníssono). É frequentemente eficaz para os alunos a partilha de um livro que é colocado entre os dois. Um dos alunos pode apontar para as palavras, enquanto que o outro lê. No entanto, não é necessário que, nesta actividade, o livro seja partilhado. Os alunos que formam par ajudam-se entre si com as palavras e com sugestões de estratégias. Podem colocar questões, debater a leitura e resumi-la. Para incentivar a concentração, os professores podem definir questões que cada par de alunos necessitará de ser capaz de responder no fim do exercício de leitura.

Métodos de leitura e abordagens para incrementar o reconhecimento de palavras e a fluência:

- Livros gravados: o aluno ouve um registo áudio de um livro, enquanto que visualmente segue as palavras. O aluno pode também ler em voz alta acompanhando o texto. Quando são usados livros menos densos (livros de imagens) para realizar um

registo áudio, recomenda-se que os alunos ouçam duas ou três vezes a mesma história, enquanto seguem visualmente o texto nos seus livros.

- Experiência prática de uso da língua: os alunos lêem histórias que ditaram e que observaram o professor a escrever à mão ou no computador. O professor (ou outro adulto) lê em voz alta a história do aluno. Depois, aluno e professor lêem em coro. Esta abordagem enfatiza o uso de palavras-chave retiradas directamente de frases que o aluno criou e ditou.

- O método Fernald: partindo do método anteriormente descrito, o aluno sublinha, no texto que ditou, novas palavras seleccionadas por si que não é capaz de ler mas que quer aprender. O professor (ou outro adulto) escreve as palavras em causa em cartões e num tamanho de letra maior que o usual. Para cada palavra, a estratégia consiste em a pronunciar, enquanto que se segue a sua configuração com o dedo. O aluno segue a configuração da palavra com o indicador enquanto que a lê. Esta actividade é realizada várias vezes seguidas, até o aluno ser capaz de escrever a palavra correcta e automaticamente. Trata-se de uma abordagem global, moderadamente estruturada que usa a prática de uso da língua e a via táctil-cinestésica. É também chamada método VACT (visual, auditivo, cinestésico e táctil).

- Reconhecimento de palavras à primeira vista ou abordagem global: os alunos são ensinados a identificarem automaticamente certas palavras. Palavras muito frequentes e dígrafos são geralmente ensinados desta forma. Exercícios frequentes, prática e repetição (preferivelmente sob a forma de jogo) ajudam a "gravar estas palavras" no banco de memória, a fim de serem instantaneamente reconhecidas.

- Método de impressão neurológica (MIN): esta técnica usa a abordagem global para o desenvolvimento da fluência de leitura, bem como para o desenvolvimento da escrita e para promover a integração dos sinais captados por via visual e auditiva. É frequentemente eficaz para alunos mais velhos que necessitam de demasiado tempo para soletrar as palavras. Ajuda-os a aprenderem a ler em contexto de frase, em vez de o fazerem com palavras isoladas, e é mais eficaz se levado a cabo na base de um para um. O aluno deve estar sentado em frente do professor (ou próximo dele), de forma a que a voz deste esteja próxima do ouvido do aluno.

Lêem a mesma passagem juntos em voz alta, com o professor ou outro adulto a suavemente modelar a passagem do seu dedo pela linha de palavras, de forma a apontar

para as que vão ser lidas de seguida. Nas primeiras sessões, o professor deve ler um pouco mais rapidamente e mais alto do que o aluno. Em conjunto, relêem as linhas e os parágrafos várias vezes, antes de passarem a novos excertos.

- Leitura repetida em coro: este procedimento muito eficaz envolve três etapas e foi desenvolvido por Candace Bos, uma das autoras de *Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems*. Neste livro, o procedimento é descrito da seguinte forma: em conjunto com o aluno, selecciona um livro interessante que se encontre um ou dois níveis acima do nível instrucional de leitura do aluno. Estabeleça um objectivo para a leitura apresentando o livro ao aluno e falando um pouco acerca do que poderá acontecer na história. Leia o livro com o aluno, respeitando o seguinte processo que envolve três etapas: (1) O professor lê um extracto do texto para o aluno. Esse extracto pode compreender desde várias frases a um parágrafo. (Leia a um ritmo normal e mova o seu dedo suavemente sob as palavras, enquanto que o aluno observa. A sua leitura deve estar em sintonia com o movimento do dedo de palavra para palavra) (2) O professor e o aluno lêem a mesma passagem em voz alta e em conjunto, enquanto que o professor continua a apontar para as palavras. Em conjunto, relêem a passagem uma vez, ou até que o aluno se sinta confortável a ler esse extracto de forma independente.

(3) O aluno, sozinho, lê em voz alta. O professor pronuncia quaisquer palavras desconhecidas e repara nas palavras que o aluno, de forma consistente, tem dificuldade em reconhecer. Depois de ler cada parte, analise com o aluno até que ponto extracto lido correspondeu ao que este esperava que acontecesse. Continue a aplicar o mesmo procedimento ao longo do livro. A extensão de cada parte normalmente aumenta à medida que o livro vai sendo lido, enquanto, tipicamente, o número de passagens relidas diminui. O professor regista em cartões aquelas palavras que necessitam de ser mais praticadas para serem automaticamente reconhecidas.

Nota: a totalidade da sessão de trabalho normalmente dura entre quinze vinte minutos.

- Leitura ininterrupta: uma outra estratégia muito importante para desenvolver competências de leitura consiste em definir diariamente um curto período de tempo (15 a 20 minutos para os mais velhos, menos tempo para alunos mais novos) dedicado de forma colectiva e ininterrupta à leitura de material escolhido individualmente pelos alunos e adequado ao seu nível de leitura. Nas escolas, a este período de tempo é

atribuída uma variedade de designações: leitura silenciosa ininterrupta (LSI), leitura ininterrupta (LI) ou larga tudo e lê (LTL). É também frequente que as escolas, neste período, mobilizem todos os adultos para participarem e modelarem a actividade por toda a escola. Nota: alguns alunos manifestam dificuldades significativas durante os períodos de leitura silenciosa, particularmente no que diz respeito a manterem-se concentrados e a lerem para si mesmos.

Se for esse o caso, considere a hipótese de lhes permitir sentarem-se num posto áudio e lerem um texto enquanto que ouvem a sua versão gravada.

Ensinar competências de compreensão da leitura:

- Antes de ler, relacione as histórias ou o material de leitura com experiências e conhecimentos anteriores através de: debates realizados na aula, brainstorming, esquematização de conhecimentos anteriores, definição de objectivos, análise e aspectos visuais do texto e elaboração/listagem de previsões, uso de recursos áudio/audiovisuais relacionados com o tópico do texto (por exemplo. mapas, música, filmes).
- Peça aos alunos que preencham as duas primeiras partes de uma tabela S-Q-A de três colunas, antes de lerem um texto relacionado com conteúdos curriculares, o que eu já **sei** - O que **quero** descobrir - O que **aprendi**
- Leve os alunos a consultarem (antever) informação-chave (ilustrações, legendas, títulos, questões sobre os capítulos) existente no texto, antes de o lerem
- A antevisão dos assuntos a tratar pode também passar por fazer com que os alunos ouçam a leitura em voz alta de passagens do material de leitura, antes de o estudarem de forma independente e de o relerem
- Ensine aos alunos formas de parafrasear um parágrafo expressando por palavras suas a ideia principal e os pormenores significativos. Alguns alunos consideram uma técnica muito útil parafrasear cada parágrafo e fazer um registo áudio dessas parafrases
- Explique aos alunos a estrutura de um livro de textos (significado do negrito e do itálico, títulos, subtítulos).
- Ensine formas de detectar parágrafos introdutórios e de resumir parágrafos.
- Ensine aos alunos como reformular ideias principais e títulos por palavras próprias

- Ensine-os a encontrarem o tema e as ideias principais. Ensine-os também a distinguirem os factos-chave e os pormenores importantes das palavras ou das partes do texto irrelevantes e redundantes.
- Ensine os alunos a lerem as questões no fim do capítulo, antes de iniciarem a sua leitura.
- Entregue aos alunos um bloco de notas com folhas auto-adesivas. À medida que vão lendo, podem ir tirando notas, registando palavras cujo significado necessitam de esclarecer, colocando pontos de interrogação junto ao que não compreendem, tendo a possibilidade ainda de colar esses dados no texto. As anotações feitas nestas folhas podem também ser coladas directamente na proximidade de pontos-chave e de ideias principais para fácil/rápida consulta.
- Solicite a leitura de excertos menos longos.
- Ensine como elaborar uma esquematização da história: identificar ambiente (tempo/local), personagens, conflitos/problemas, acções/acontecimentos, clímax, resolução de conflitos.
- Na leitura dos textos, recorra a pares tutores, à leitura com colegas e a estratégias cooperativas.
- Verifique se um marcador de leitura ou uma tira de papel contribuem para a concentração dos alunos que se perdem no excerto a ler e que têm dificuldade em se concentrarem visualmente no texto.
- Ensine como fazer associações e esquemas semânticos.
- Use métodos de ensino recíproco no domínio da compreensão da leitura. Estes métodos devem combinar quatro estratégias de compreensão da leitura: previsão, clarificação, síntese e colocação de questões.
- Aumente a página de um livro e reproduza-a numa transparência. Peça aos alunos que se aproximem do retroprojector, localizem certa informação e a sublinhem.
- Fotocopie páginas do livro para os alunos e peça-lhes para aí destacarem informação importante.
- Forneça guias de estudo que ajudem os alunos na procura de informação importante existente no texto.
- Sublinhe ou faça um círculo à volta de pontos importantes de um texto.

- Para os alunos cujo nível de leitura é baixo, estabeleça códigos de cores num manual. O vocabulário importante pode ser destacado a uma cor. Por exemplo: vocabulário a uma cor, definições noutra cor, factos importantes e frases-chave numa terceira cor.

- Ensine a técnica AQL2R: esta estratégia para melhorar a compreensão e a retenção do conteúdo dos livros de texto envolve os seguintes passos:

1. Análise: de forma breve, analisa o exercício de leitura, vê os títulos, olha para as divisões dos capítulos, percorre o exercício e lê o resumo do capítulo e/ou as questões a ele relativas.

2. Questões: transforma os títulos e os subtítulos dos capítulos do texto em perguntas. Exemplo: Produzir anticorpos pode transformar-se em "Como é que os nossos corpos produzem anticorpos?", Combustíveis orgânicos para motores pode transformar-se em "Quais são os diferentes combustíveis orgânicos para motores?".

3. Leitura: faz perguntas a ti próprio, enquanto decorre o processo de leitura (por exemplo, "O que é que o autor me está a tentar dizer?", quaisquer questões ou qualquer vocabulário desconhecido,

4. Relato: por palavras tuas, refere o que foi lido, Nota: parafrasear ou resumir usando um gravador é frequentemente muito eficaz,

5. Revisão: verifica qual a informação de que te consegues lembrar. Verifica se há informação importante de que te tenhas esquecido,

- Técnica "fenda": são apresentados aos alunos excertos de textos com palavras suprimidas e correspondentes espaços em branco. Os alunos devem usar as pistas que lhes são acessíveis e o contexto para tentarem determinar quais são as palavras em falta. No entanto, quando o material de leitura apresenta um maior grau de dificuldade, deve ser suprimido um menor número de palavras. A primeira e a última frase do excerto não são alteradas. Esta é uma estratégia muito eficaz para ensinar a interpretar os sinais e as pistas de um texto e para desenvolver competências no domínio da compreensão. Estes procedimentos podem ser adaptados para omitir termos ou elementos do discurso (por exemplo, todos os verbos ou todos os advérbios).

Organizadores gráficos para apoiar a leitura:

- Esquemas previamente preparados: são dadas aos alunos cópias de um esquema preparado pelo professor, ao qual falta informação. À medida que os alunos lêem, ou durante um debate subsequente, vão inserindo no esquema a informação em falta. O ideal é que esta actividade seja modelada usando o retroprojector, a fim de ensinar aos alunos este tipo de competência.
- Organizadores avançados: elabore guias de estudo que ajudem os alunos a concentrarem-se nos pontos importantes e a apresentarem a informação numa sequência lógica. Estas orientações devem também ajudá-los a dirigirem a atenção para a informação essencial.
- Diagramas de Venn (círculos que se sobrepõem parcialmente): ajudam os alunos a visualizarem as semelhanças e as diferenças existentes entre dois personagens, locais, tópicos e objectos de um livro.
- Tabelas de comparações: idênticas aos diagramas de Venn, são usadas para comparar/contrastar 2 ou 3 personagens, por exemplo.
- Mapas de associações: são usados para categorizar ou identificar informação relacionada.
- Quadros aplicáveis a histórias: divida um quadro ou uma folha de papel em secções e peça aos alunos que, em cada caixa/secção, desenhem ou escrevam sequencialmente os acontecimentos de uma história.
- Mapas de histórias: este gráfico inclui elementos essenciais de uma história (ambiente, personagens, tempo, espaço, problema ou conflito, desenlace).
- Diagramas relativos ao tempo: são usados para ajudar a visualizar as referências temporais e a sequência de acontecimentos.
- Mapas que ajudam a explicitar a intriga: alguém ... queria ... mas... e assim...
- Registos da leitura realizada: os alunos registam os seus pensamentos, sentimentos e questões relativamente ao que se encontram a ler.

O ensino da expressão escrita:

- Brainstorm: estas sessões são muito breves e específicas (não mais do que 3 a 5 minutos). É-lhes dado um tema ou um tópico geral e os alunos indicam o que lhes passe pela mente relacionado com esse tópico. Alguém regista todas as respostas.

Esta estratégia pode ser implementada com todo o grupo, registando o professor as respostas, ou de forma mais eficaz em pares ou em pequenos grupos cooperativos. Para este propósito, é de grande utilidade ter nas respectivas carteiras, à disposição dos alunos, pequenos quadros brancos ou blocos de apontamentos. O trabalho realizado em pares ou em pequeno grupo pode seguir-se a sua partilha em grupo alargado.

- Escrita rápida: são dados alguns minutos aos alunos (não mais do que 3 ou 4) para registarem por escrito tudo em que possam pensar em relação a um dado tópico. O professor modela igualmente a mesma escrita ininterrupta, ao mesmo tempo que os seus alunos o fazem. É solicitado aos alunos que, durante um breve e específico período de escrita rápida, escrevam continuamente sobre algo. Não se devem preocupar com a ortografia, a mecânica da escrita, as frases completas ou com a apresentação, só escrevem! Os alunos que se voluntariam podem partilhar a sua produção com a turma, ou todos podem partilhar o que escreveram com um colega.

- Registar tópicos: peça aos alunos que mantenham uma pasta ou uma lista de tópicos de escrita possíveis que possam consultar. Nestas listas individuais os alunos incluem passatempos, locais visitados, trabalhos realizados, interesses pessoais, membros da família interessantes/peculiares, vizinhos, amigos, animais de estimação, restaurante favorito, desporto favorito, entre outros. Ao longo do ano, disponibilize tempo para os alunos partilharem as entradas das suas listas e para acrescentarem outras. Esta partilha pode ter lugar em pares, em grupo ou a nível de toda a turma.

- Pasta pessoal de recortes de imagens e de textos: peça aos alunos que organizem uma pasta deste tipo, usando excertos e imagens recortadas de revistas, de jornais e de brochuras de viagens. Quando pronta, pode ser plastificada. Os alunos devem incluir coisas de que gostem, locais que visitaram, passatempos, alimentos favoritos, carros, etc. Isto estimula o surgimento de ideias sobre as quais podem escrever e é excelente para integrar um dossier anual de actividades de escrita.

- Livros de referência: distribua livros de referência a grupos de alunos para que estes os observem (por exemplo, livros sobre veículos, carros antigos, desertos, cavalos, motos,

moda, mamíferos, oceanos, barcos, basebol, mistérios da natureza, etc.). Em grupos cooperativos, os alunos geram listas de tópicos relacionados com o livro que lhes foi entregue. Estas listas podem também servir como estímulo para actividades de escrita.

- Sugestões de escrita: proporcione estímulos diversos, tal como um poema, uma história, uma imagem, uma música ou uma notícia, para suscitar a escrita. Mantenha um ficheiro de imagens de revistas, calendários antigos, postais, etc., para estimular a actividade da escrita.

- Listas de vocabulário: leve os alunos a gerarem uma lista de vocabulário relacionado com um tema ou um tópico sobre o qual o professor deseje que a turma escreva. Designe um aluno para "atirar uma bola de esponja" (ou um saco com esferovite) a cada aluno da turma, o qual deve dizer uma palavra que lhe venha à mente, quando chega a sua vez de receber o objecto atirado. O professor regista no quadro todas as palavras geradas pelos alunos da turma. Por exemplo, podem sugerir palavras relacionadas com: natureza, clima, arqueologia, palavras que fazem arrepiar, palavras que nos fazem sentir com fome, palavras suaves, palavras que transmitem irritação, entre outras possíveis.

- Monólogos: ensine os alunos como monologar durante a fase de planificação da sua actividade de escrita: "Para quem estou a escrever? Porque estou a escrever isto?

O que é que eu sei? O que é que quem vai ler o meu texto necessita de saber?".

- Contar histórias pessoais: em grupos cooperativos, leve os alunos a responderem oralmente a sugestões, contando histórias pessoais: "Consegues lembrar-te de uma altura em que tenhas ficado doente imediatamente antes de qualquer coisa que realmente querias fazer?", "Consegues lembrar-te de alguma altura em que te tenhas metido em sarilhos por causa de algo que, agora que pensas nisso, é divertido mas que não o foi no momento?". Depois de as histórias terem sido contadas oralmente e partilhadas com a turma, os alunos, em pequenos grupos cooperativos, escrevem um rascunho ou uma versão inicial da história que contaram.

Para ajudar os alunos no domínio da organização e da sequencialidade dos textos:

- Ensine os alunos a produzirem textos subordinados a passos sequenciais, escrevendo "como" fazer ou construir algo. Podem seguir a sequência de uma receita ou os passos de uma tarefa, etc.

- Alguns alunos cuja escrita tende a perder coerência - não pensando sobre o que a sua história toma, ou sobre como a concluir - podem ter melhores resultados se estabelecerem um plano e escreverem primeiro o fim, para depois criarem a história à volta deste.
- Ensine os alunos a monologarem enquanto organizam a sua escrita. "Como é posso agrupar as minhas ideias? Estou a esquecer-me de quaisquer detalhes? Como é que posso organizar as minhas ideias?"

Para ajudar os alunos no domínio da gramática, da estrutura e da mecânica da escrita:

- Ensine aos alunos os elementos do discurso e peça-lhes que pratiquem a locução de nomes, verbos, advérbios, etc., nos textos. Exemplo: com base no capítulo que estás a ler, elabora uma lista com 10 verbos ou palavras que indiquem acção. Encontra 5 adjectivos.
- Peça aos alunos que, nos enunciados orais, procurem palavras que se inserem em determinadas categorias gramaticais (nome, advérbio, adjectivo, verbo). Leia excertos de um livro aos alunos, parando após uma ou duas páginas, se se tratar de um livro de imagens, ou após cada parágrafo, caso se trate de um livro de texto mais denso. Peça aos alunos que indiquem as palavras que ouviram durante a leitura e elabore uma lista no quadro ou numa transparência.
- Peça aos alunos que procurem elementos do discurso e os registem nos respectivos cadernos, ou crie mapas com exemplos para toda a turma.
- Apresente exemplos e modelos de regras de uso de maiúscula e de pontuação.
- Ensine aos alunos as abreviações e as contracções.
- Leve a cabo instrução directa e oriente exercícios práticos no campo das competências respeitantes ao uso da pontuação e de maiúsculas.
- Ensine como expandir e combinar frases. Face a uma frase breve de 2 a 3 palavras, pratique a sua expansão acrescentando à frase simples detalhes e descrições: "onde?", "como?", "quando?", "porquê?". Exemplo: A rapariga chorou. Quando? A rapariga chorou toda a noite. Porquê? A rapariga solitária chorou toda a noite porque sentia a falta da sua melhor amiga, Amy.

- Ensine aos alunos a estrutura de um parágrafo, escrevendo parágrafos que seguem a representação gráfica de um hambúrguer. Elabore um desenho de um hambúrguer com as duas metades de pão, o recheio de carne e os condimentos, para representar as partes de um parágrafo. A metade de pão que se encontra no topo representa a frase principal. A carne constitui o cerne do parágrafo, cada um dos condimentos (alface, tomate, pickles) representa os detalhes que conferem sabor e interesse ao parágrafo. A outra metade de pão encerra o parágrafo.

Ensinar competências no campo da correcção e da revisão dos textos escritos:

- Ensine os alunos a corrigirem e a reverem os seus textos. Um método possível consiste em elaborar transparências com trabalhos realizados por alunos não identificados, os quais ainda não foram revistos e corrigidos. Pode também usar exemplos de trabalhos escritos produzidos pelo professor. Nesses textos, o uso de maiúsculas, pontuação, etc.. não foi tido em conta. Os textos são tratados e revistos em grupo. Incentive os alunos a traçarem um círculo à volta de palavras que escreveram e cuja ortografia pensam estar incorrecta.

- Ensine os alunos a falarem consigo mesmos durante a fase de correcção/revisão da sua produção escrita: "Expressei todas as minhas ideias? Necessito de inserir algo, de apagar alguma coisa ou de alterar a ordem das ideias?",

- Recorra à correcção e revisão dos trabalhos pelos pares. Peça aos alunos que trabalhem com um colega na leitura dos respectivos trabalhos. O colega ouve a leitura do trabalho do outro elemento do grupo, enquanto que a segue na versão escrita. Depois, indica o que mais gostou no trabalho. De seguida, interroga autor do texto acerca do que quer que seja que não faça sentido, sugere partes do texto que necessitam de ser clarificadas com mais informação, ajuda a fazer as correcções, quando encontra frases repetidas ou incompletas podendo também prestar ajuda um ao outro no campo da ortografia, entre outros aspectos. Este mesmo processo pode igualmente ocorrer em pequenos grupos de três ou quatro alunos.

Para ultrapassar dificuldades de expressão escrita:

- Substitua projectos escritos por tarefas de carácter oral (por exemplo, apresentações orais).

- Dê aos alunos opções que não requeiram a componente escrita, mas que partam dos seus pontos fortes (projectos orientados para a prática: pesquisar, construir, desenhar, criar, produzir, fazer, simular, experimentar, procurar, contar, cantar, dançar e afins).
- Apresente folhas de trabalho com espaço extra.
- Aumente o espaço disponível para a realização de trabalho escrito (exercícios de matemática, testes).
- Apoio ao tomar notas: designe um amigo de estudo para tomar notas, partilhando-as e comparando-as com as do aluno com dificuldades neste campo.
- Faça fotocópias das notas do professor ou designe alunos que tiram apontamentos organizados para os darem àqueles que não têm facilidade em copiar do quadro
- Insista na exactidão e não no volume de trabalho produzido.
- Com estes alunos, faça provas orais a seguir às escritas e esta estabeleça uma média das duas.
- Admita a possibilidade de provas de avaliação orais.
- Permita que sejam dadas respostas sob a forma oral em trabalhos/provas.
- Não peça a estes alunos grandes quantidades de trabalho escrito.
- Proporcione acesso a um computador e a programas motivadores no domínio da escrita, com uma variedade de fontes e de elementos gráficos
- Ensine competências adequadas no que diz respeito ao uso do teclado e proporcione oportunidades para que os alunos as pratiquem e melhorem.
- Ensine competências no domínio do processamento de texto, incluindo o uso de opções do menu 'editar' (" cortar e colar") e de várias outras opções no domínio da formatação.
- Disponibilize apoio para digitar/imprimir as versões finais dos trabalhos.
- Incentive os pais a investirem num computador e processador de texto, para uso do aluno.
- Incentive os alunos a usarem em casa o computador e o processador de texto.
- Sente-se junto dos alunos e ajude-os falando com eles e incentivando-os. Pode também prestar apoio fazendo o registo escrito da primeira ou das primeiras frases. Sendo o professor a escrever essas primeiras frases, os alunos sentem que é mais fácil prosseguir a actividade de escrita.

- Faça com que os alunos lhe ditem a primeira frase, ou as duas primeiras frases, de um trabalho. Desta forma, estará a ajudá-los a iniciarem o processo de escrita uma vez que é o professor que regista essas frases.

Para ajudar os alunos no que diz respeito à apresentação e à legibilidade dos trabalhos escritos:

- Recorra a situações da vida real (candidaturas a empregos, preenchimento de cheques), para frisar a necessidade de uma caligrafia legível.
- Enfatize o facto de os estudos realizados terem provado que os professores tendem a dar o benefício da dúvida aos alunos cujos trabalhos têm boa apresentação atribuindo-lhes melhores cotações do que àqueles que se apresentam desleixados ou que são de difícil leitura. Reforce o facto de a apresentação e a legibilidade reflectirem a atitude e o interesse do aluno pelo trabalho e transmitirem uma impressão muito importante.
- Evite a pressão resultante da velocidade de execução.
- Estabeleça expectativas realistas e de comum acordo no que diz respeito à apresentação dos trabalhos.
- Se o aluno carregar demasiado no lápis, ou se não carregar o suficiente, mude o tipo de lápis a usar, ou faça com que use dispositivos próprios para segurar os lápis.
- Frequentemente, o uso de papel com menos linhas é preferível ao papel com maior número de linhas, uma vez que o espaço a ser preenchido com texto é menor.
- Ensine o aluno a colocar o dedo indicador entre palavras (espaçamento dado pelo dedo), para ajudar os alunos que agrupam as palavras não deixando espaço entre elas,
- Forneça aos alunos uma tira de papel com as letras do alfabeto (manuscritas ou em cursivo) para usarem como referência na carteira.
- Se o papel que os alunos estão a usar desliza frequentemente pelo tampo e estes não o prendem bem, forneça-lhes uma prancheta.
- Verifique se os alunos têm lápis afiados e borrachas nas suas carteiras.
- Os alunos podem praticar a correcta formação de letras desenhando-as em papel de lixa ou escrevendo-as noutras texturas.
- Recorra a um elemento de apoio para trabalhar individualmente com alunos que necessitam de ajuda para dominar a escrita em cursivo.

- Use técnicas tácteis-cinestésicas, como traçar com dois dedos os contornos das letras em areia, carpete, ou noutras texturas. Por vezes, o adulto necessita de colocar a sua mão gentilmente sobre a mão do aluno para o orientar a seguir os contornos a trabalhar.
- Elabore auxiliares de memória ou indicações para a correcta formação/direccionalidade das letras, colocando pontos que indicam onde as iniciar e setas que indicam a direcção a seguir na formação da (s) letra (s).
- Permita a prática frequente e proceda ao retorno correctivo, recorrendo a breves actividades que envolvem seguir contornos e copiar.
- Com os alunos mais velhos que se debatem significativamente com a escrita em cursivo permita-lhes o uso de letra de imprensa.
- Incentive a adopção de posturas correctas, encoraje os alunos a sentarem-se adequadamente e a prenderem o papel quando escrevem.
- Vá alterando o tamanho do papel ou das linhas.
- Para motivar os alunos, introduza variedade - tamanho, formato e textura de papel, papel colorido e artigos de papelaria fora do vulgar.
- Para variar, peça aos alunos que escrevam com giz em lousas, ou em quadros brancos individuais com canetas de cor.
- Permita que os alunos por vezes mostrem os seus trabalhos, fornecendo-lhes folhas de acetato. Devem escrever na sua melhor caligrafia e usar cores. A transparência será depois partilhada por toda a turma, ao ser retroprojectada.
- Ensine aos alunos quais os padrões que definem a aceitabilidade de um trabalho na sua sala de aula, quaisquer que eles sejam (por exemplo, escrever unicamente num dos lados da folha; ao fazer rascunhos, escrever de duas em duas linhas; no papel quadriculado, deixar duas ou três linhas de espaço entre problemas de matemática; títulos na parte superior à direita da folha).

Suscitar o interesse dos alunos pela comunicação oral:

- Crie mais oportunidades para a partilha e a interacção entre pares, assegurando que, diariamente, todos se expressam oralmente.
- Use um mapa com a indicação dos lugares ocupados por cada aluno. Neste pode fazer um registo das várias intervenções. Quando um aluno participa nas actividades em

causa, o professor inscreve uma marca no espaço correspondente, para assinalar essa participação.

- Use um baralho de cartas e escreva um nome diferente em cada carta. O professor tira uma carta do baralho de cada vez, de forma a assegurar que, ao longo do dia, cada aluno é chamado a participar.

- Distribua lápis ou outras pequenas recompensas, quando um aluno intervém oralmente.

- Distribua a cada aluno uma parte de um poema ou de uma canção popular, que irá recitar. Qualquer aluno que tenha dificuldade em ler a sua parte pode pedir apoio ao colega de carteira, antes de a apresentação ter início.

- Estabeleça um padrão para solicitar respostas (carteira 1, 2, 3), de forma a que nenhum aluno perca a oportunidade de usar a expressão oral ao longo do dia. Leve os alunos a responderem às questões do professor, à medida que saem da sala de aula (Indica três nomes próprios. Indica três aplicações para um clip. Faz um elogio a uma pessoa da sala de aula. Diz-me uma coisa que te agrada na escola. Diz-me três coisas pelas quais te sentes verdadeiramente agradecido.)

- É pedido a cada aluno que fale sem parar durante 15, 30 ou 45 segundos. Trata-se de um exercício análogo ao da escrita rápida - excepto pelo facto de este se processar por via oral. (Normalmente, um ou dois alunos que se sentem confortáveis na comunicação oral modelam primeiro este exercício. Via de regra, estabelece-se um certo ambiente de cómico alívio, enquanto estes alunos mentalmente procuram coisas sobre as quais falar sem parar!) Os alunos devem manter uma comunicação oral activa durante todo o tempo definido. Este exercício funciona bem depois de um período de férias. O professor pergunta: O que fizeste durante as férias? Muitos alunos deste nível de ensino responderiam: Nada. Se o professor lhes pedir que escrevam acerca do que fizeram, reagirão dizendo: Temos que fazer sempre o mesmo. Mas, se transformar este exercício numa experiência nova e lhes pedir que falem rapidamente sobre um assunto, então os alunos ver-se-ão envolvidos numa experiência agradável. Depois desse 'aquecimento', os alunos parecem mais interessados na partilha com o resto da turma. Isto pode constituir igualmente o ponto de partida para um trabalho escrito, tendo agora já algo a partir do qual podem construir o seu texto.

- Pode querer escrever no quadro um trava-línguas semanal. Ao longo da semana, determine um período para os alunos poderem praticar o trava-línguas com os respectivos colegas de carteira. No fim da semana, os alunos devem ser capazes de o dizer publicamente para toda a turma, ou em privado para um adulto ou para um colega designado para tal.

- A transmissão de notícias constitui um outro meio de inspirar os alunos no domínio da produção oral. O professor pode preparar a turma da seguinte forma: encoraje os alunos a assistirem ao noticiário da estação televisiva local, durante a semana que precede a actividade a realizar, se tal não for possível para a maior parte dos alunos, pode gravar um noticiário e deixar que os alunos o vejam durante o tempo de aula. Os primeiros quinze minutos são cruciais neste tipo de programas. Os alunos devem avaliar e reparar nas responsabilidades do pivô. Devem igualmente reparar na forma como a equipa do noticiário trabalha em conjunto para transmitir as notícias. Como é que se vestem? Qual o aspecto do cenário? Como é que apresentam as notícias? O discurso é mais ou menos formal? Os alunos reúnem-se então em equipas de informação, previamente formadas pelo professor. Normalmente, os grupos heterogéneos funcionam melhor se constituídos por cerca de cinco pessoas. Em equipa, decidem as responsabilidades que cada membro terá. Eis algumas sugestões: pivô, repórter desportivo, meteorologista, repórter para a defesa do consumidor, repórter do trânsito, repórter escolar, crítico gastronómico, outros. As equipas devem tomar decisões acerca dos recursos que podem ser usados, bem como acerca das cores e do vestuário dos pivôs. Os meteorologistas podem querer usar folhas auto-adesivas para anotar as condições climáticas que se verificam noutras partes do país e do Mundo, usando para tal um mapa do Mundo. Esta actividade provavelmente levará cerca de uma semana a preparar. Cada noticiário deverá durar entre 5 a 10 minutos. Os alunos devem criar um nome para a sua estação televisiva, bem como um logótipo que a represente. Todas as notícias serão gravadas em vídeo e vistas pela turma. Os alunos procederão à sua avaliação e à dos seus colegas.

- Os alunos, ao longo do ano, devem poder entrevistar pessoas. Um dos exercícios que parece ter sempre muito sucesso consiste em entrevistar o elemento mais velho da família do aluno. Para além de proporcionar uma óptima oportunidade para estabelecer uma ponte entre gerações, também ajuda os alunos a serem mais compreensivos e sensíveis com os mais velhos.

- Independentemente da idade, os alunos parecem sempre apreciar o seu envolvimento em espectáculos de marionetas. Quer estas sejam criadas comercialmente ou pelos próprios alunos, a comunicação oral parece mais simples, quando se em um boneco na mão. Os alunos que se mostram hesitantes em falar para a turma parecem manifestar uma milagrosa ausência de medo do palco, quando se podem esconder por detrás de uma marioneta ou de um teatro de marionetas. Até os alunos mais velhos se divertem a improvisar textos.
- Os alunos adoram criar os seus próprios anúncios. Deve ser pedido aos alunos que analisem três anúncios em casa. Se tal não for possível para a maior parte dos discentes, o professor pode gravar anúncios e levá-los para a sala de aula, para que a turma os veja em conjunto. A comunicação oral ganha vida, à medida que os alunos vão criativamente promovendo seu produto. Os anúncios podem ser apresentados em pares ou por só por um aluno.
- Pratique as competências envolvidas numa comunicação por via telefónica simulando diferentes situações, tal como: fazer reservas, pedir informações, marca consultas. Analise a importância das regras a seguir numa comunicação telefónica, entre as quais se contam falar de forma clara e educada. Os trabalhos que obrigam a que os alunos usem o telefone são muito úteis.
- Contar histórias: Muitas crianças nunca ouviram uma história a ser contada segundo a tradição oral. No entanto, os benefícios que advêm desta actividade são numerosos, Promove-se a atenção positiva, a concentração interior e o envolvimento activo, encoraja-se a visualização e o uso activo da imaginação, para além de se desenvolver a percepção que os alunos têm das competências envolvidas no contar e no ouvir uma história. Trata-se de um excelente veículo para motivar os alunos, particularmente aqueles que se revelam mais distraídos e difíceis de alcançar. A nossa experiência tem-nos provado que mesmo o aluno mais desatento e distraído se mostra sossegado e cativado enquanto ouve uma boa e breve história a ser contada.

22.2. Área de Matemática para a Vida

Analogias e exemplos concretos que estabelecem a relação entre o significado e os conceitos abstractos:

- A investigação no campo dos estilos de aprendizagem mostra que temos a tendência para recordar melhor as ideias quando as usamos de forma criativa. Os professores necessitam de continuar a procurar formas de fazer com que a matemática pareça divertida, estimulante e significativa. Os alunos reagem bem a estilos de ensino intensos e criativos. Um professor pode rapidamente interessar os alunos numa aula sobre, por exemplo, redução de fracções de através da comparação de uma fracção a necessitar de ser reduzida com uma pessoa com excesso de peso que necessita de o reduzir. O professor pode levar para a aula um anúncio de redução de peso. O debate poderá iniciar-se com a análise das razões que levam as pessoas a seguirem dietas, o que fazem para o conseguir e quem as pode apoiar no seu programa de redução de peso. O professor pode dizer: "Tal como um exemplo de um programa de redução de peso bem-sucedido, uma fracção pode também ser reduzida "Eis como tal acontece..." Quando é introduzido o conceito de fracções equivalentes, demonstre-o usando um aluno como modelo. Vestindo várias camadas de roupa (cerca de cinco camadas de casacos ou camisolas, no total), o aluno parece tornar-se mais volumoso, apesar de, por baixo de todas essas camadas, continuar a ser a mesma pessoa. O uso de camadas de casacos para simular a ideia de que a pessoa parece mais volumosa do que parecia inicialmente transmite aos alunos a noção de que uma fracção pode parecer maior, apesar de na realidade se tratar do mesmo tamanho/valor. Através deste tipo de demonstrações, um conceito abstracto torna-se fácil de visualizar e de memorizar. Outro conceito matemático que pode ser melhor compreendido através da analogia (o de denominador comum) pode ser comparado ao "encontrar um denominador comum" no casamento. Quando um homem e uma mulher decidem casar, normalmente a mulher assume como último nome o do marido. Assim, se a Sr^a Cinco casar com o Sr. Dez, tornam-se na família Dez. De novo, quando os alunos associam encontrar um denominador comum ao "casamento" de fracções, a maior parte considerará tudo muito mais compreensível e recordará o conceito durante um longo período de tempo.

Estratégias de resolução de problemas:

- Sempre que possível, necessitamos de modelar comportamentos referentes à resolução de problemas e de os explorar e experimentar com os alunos. É também muito importante que sejam colocadas as questões adequadas, que encorajam o pensamento crítico e a abordagem pela descoberta: "Como é que resolveste o problema?" "Porque é que essa abordagem resultou (ou não resultou)?" "De que outra forma pode ser resolvido este problema?"

- Devemos dedicar tempo a ensinar aos alunos passos específicos a seguir na resolução e problemas:

1. Reformular o problema por palavras próprias, tentando simplificar a linguagem usada.
2. Descobrir a pergunta ou a afirmação que indica o que se pede que seja encontrado.
3. Sintetizar a informação importante que é dada.
4. Planificar as estratégias a usar para resolver o problema.
5. Usar as estratégias adequadas (por exemplo, elaborar um modelo, fazer um desenho, representar, procurar padrões).
6. Verificar a "razoabilidade" da resposta.

Ensinar como resolver problemas em contexto de grupo cooperativo é muito benéfico. Confere aos alunos a oportunidade de interagirem com outros alunos num texto que conduz à especulação, à colocação de questões e à explicação de conceitos. Os alunos sentem-se mais confortáveis ao experimentarem ideias em pequenos grupos em vez de o fazerem frente à turma. Com o colega de carteira ou em pequeno grupo podem, de forma mais fácil, explicar e mostrar o seu raciocínio e as estratégias de resolução de problemas adoptadas.

Modificações e adaptações a realizar com alunos que têm dificuldades em matemática:

Há nas nossas aulas, alunos que apresentam prestações pobres no domínio do cálculo. Estes alunos devem beneficiar de adaptações que os ajudem a ultrapassar as insuficiências que apresentam, de forma a que possam ter sucesso na aula de Matemática:

- Ponha à disposição muitos tipos de actividades e de objectos manipulativos para os ajudar a solucionar problemas
- Permita e incentive o uso de calculadoras
- Dê aos alunos a opção de usarem uma calculadora, papel/lápis, ou fazerem o cálculo mentalmente
- Conceda tempo extra durante a realização dos exercícios de matemática, de forma a que os alunos não se sintam pressionados e cometam erros por descuido
- Incentive os alunos a escreverem e solucionarem os problemas de cálculo em papel quadriculado em vez de o fazerem em papel pautado. Experimente usar papel quadriculado com quadrículas de variadas dimensões
- Reduza o número de problemas solicitado
- Reduza o volume de trabalho que tem de ser copiado distribuindo fotocópias da página em causa ou, no caso de alguns alunos, escrevendo os problemas num papel
- Liste claramente os passos; ponha à disposição modelos de problemas que sejam exemplificativos
- Ponha à disposição tabelas de multiplicação/tabelas para referência dos alunos
- Quando testa problemas que implicam operações de divisão ou de multiplicação mais longas e que envolvem vários dígitos, apresente problemas com números cujos dados matemáticos são conhecidos pela maior parte dos alunos. Desta forma, o que é testado é a compreensão do processo e os alunos não são penalizados pela fracas aptidões de memorização.
- Com os alunos que não dominam os factos da multiplicação tente usar mnemónicas para os ajudar. Há uma variedade de rimas, de ritmos rap e de músicas que ajudam os alunos na memorização da tabuada. Há ainda diferentes “truques com os dedos”, para aprender a tabuada dos 6, dos 7, dos 8 e dos 9. Estão também disponíveis alguns programas de mnemónicas que usam associações de imagens e histórias inteligentes para ajudar os alunos e promover o seu domínio dos factos da multiplicação.

Competências de Matemática aplicadas ao mundo real:

- Dar a oportunidade de os alunos poderem aprender em primeira mão conteúdos relacionados com transacções bancárias e com moeda. Uma visita de estudo ao banco é

muito útil para conferir aos alunos uma visão mais próxima das actividades desenvolvidas pela banca, nomeadamente no que diz respeito à segurança, aos ATM, aos empréstimos e às contas-correntes, entre outras. Os alunos começam a sentir que estão mais próximos dos desafios que os pais encontram nas suas vidas ao desenvolverem um maior conhecimento desses desafios.

- Proporcionar aos alunos visitas de estudo relacionada com a matemática. Quando lhes é pedido que façam compras em equipa e sigam orientações, estes encontram-se em pleno mundo real da moeda e do consumo.

- Utilizar materiais de matemática a baixo custo, ou custo zero retirados de jornais e de panfletos. Devemos procurar materiais de baixo custo que permitam optimizar os nossos programas de Matemática. Basta folhearmos o jornal para vermos que a matemática está em todo o lado. Os guias da programação televisiva e de cinema podem gerar muitas questões e actividades a usar com os alunos. Por exemplo, os alunos, em grupos cooperativos, podem elaborar um roteiro televisivo de um dia. Devem elaborar uma tabela com indicação da hora do canal e do programa. Outro grupo pode querer planificar um roteiro para alunos da sua idade, seleccionando unicamente programas adequados e com os quais todos o pais concordariam. A escrita pode ser integrada nesta lição de Matemática, solicitando a realização de uma composição acerca do tema "Ser proprietário de um carro". Os alunos podem escrever acerca das razões que os levam a escolher um certo carro, de como ganham dinheiro para comprar e manter o carro, das responsabilidades de ser condutor e das razões pelas quais há restrições de idade para tirar a carta. Podem também elaborar gráficos e tabelas para ilustrar as comparações entre os preços dos carros. Os alunos também podem recortar a imagem do carro que escolheram, com os acessórios especiais que admite, e a colem numa folha de papel, indicando ao mesmo tempo o bom negócio que fizeram e a excitação de serem "proprietários".

- Pedir aos alunos que olhem à sua volta e encontrem exemplos de como a Matemática está presente no mundo que nos rodeia. Os alunos produzem uma lista de pelo menos 25 exemplos de coisas que envolvam o uso da Matemática. Os exemplos contidos nestas listas abrangem áreas como música, relógios, jogos, medidas de calçado, cozinhar ferramentas, desportos, rótulos de caixas de cereais, horários de autocarros, medicamentos, contagem de quilómetros em viagem, etc. Depois de os alunos terem

elaborado as suas listas, o professor pede-lhes que escrevam um pouco sobre 8 ou 10 dos exemplos das respectivas listas. Os alunos recortam imagens de revistas ou de jornais, fazem os seus próprios desenhos, tiram fotografias ou usam gráficos disponíveis no computador.

- É essencial que os alunos desenvolvam competências relativas à produção de gráficos e a forma de elaborar os seus próprios gráficos “caseiros”. Uma boa forma de iniciar este trabalho consiste em encontrar exemplos de gráficos de fácil leitura em jornais e revistas, copiá-los para transparências e projecta-los para que a turma os possa ver. Os alunos começam a compreender que os gráficos revelam comparações que nos permitem aceder a informação num formato visual que é revelador de uma categorização das ideias. Os alunos tendem a compreender os gráficos de barras mais rapidamente do que outros tipos de gráficos e têm a tendência para optar por estes, quando lhes é dada escolha. O professor tem a possibilidade de rapidamente recolher alguma informação pertinente acerca dos alunos da turma. Pode fazê-lo entregando-lhes folhas auto-adesivas nas quais irão escrever os respectivos nomes. Depois, colam as folhas no mapa, sob o cabeçalho Rapariga ou Rapaz. Isto permite que de imediato vejam a diferença numérica existente entre os dois géneros. A matemática tende a fazer mais sentido quando a sua relação com o mundo começa a ganhar forma. Os alunos são capazes de verbalizar ou de escrever acerca daquilo que de facto conseguem ver. Por exemplo. "Posso ver que há mais alunos na nossa sala que preferem jogar computador que ver televisão”.

- Matemática de sobrevivência: através de actividades de carácter funcional, os alunos começam a ter noção de uma parte do mundo real, abrindo contas bancárias, praticando o preenchimento de cheques, usando o telefone para verificar preços de viagens aéreas, de autocarro, lendo horários, fazendo compras no supermercado e acompanhando a subida e descida de preços da gasolina ao longo do mês. Estas actividades mensais proporcionam a oportunidade de os alunos e os pais trabalharem em conjunto na descoberta do papel da matemática no nosso mundo. Os pais, pelo seu lado, sentem que são importantes neste processo, ajudando os seus filhos a compreender de forma responsável o mundo do dinheiro em que os adultos se movem. Estas actividades proporcionam igualmente excelentes oportunidades para treinar a resolução de problemas. Cada período de estudo de matemática pode ser iniciado com recurso a estas

actividades personalizadas. Por exemplo, um aluno poderá levar uma lista de vales que ele e os pais usassem quando fossem às compras ao supermercado. O professor tem a oportunidade de aproveitar esta actividade pessoal para ensinar a toda a turma algumas estratégias de resolução de problemas.

- Criar o seu próprio livro de matemática: Em primeiro lugar, o professor deve reunir um certo número de livros para aprender a contar, de forma a que os alunos possam ser instruídos no sentido de procurarem elementos importantes presentes nesses livros. O ideal será ter uma colecção de livros que permita que cada aluno da turma possa ter o seu exemplar. Esses livros podem ser reunidos recorrendo a uma variedade de fontes (biblioteca pública, biblioteca escolar, livros particulares dos alunos, livros comprados). Depois, o professor selecciona alguns desses livros para serem vistos e discutidos com a turma. Os aspectos-chave são descobertos pelos alunos, à medida que os livros são apresentados. É-lhes pedido que observem atentamente três a cinco destes livros, como actividade de pesquisa que conduz à criação dos seus próprios livros. Os alunos mais competentes no campo da leitura/escrita podem avaliar cinco livros, enquanto os que têm um menor domínio desta área podem avaliar unicamente três livros. Os livros circulam pela turma durante duas a três sessões de 20 a 30 minutos. Posteriormente, os alunos começam então a pensar nos próprios livros. Cada aluno recebe uma folha de papel para jornal de 31 x 46 cm, que pode ser dobrada em 8 partes iguais, totalizando oito frentes e oito versos. Cada destas partes é passível de ser usada como uma página do livro. Trata-se ainda de um cunho pouco elaborado, por isso deve ser desenhado a lápis e sob a forma de esboço. As partes obrigatórias dos livros de cada aluno são: capa, dedicatória, texto, características especiais, ilustrações, acerca do autor, rascunho, auto-avaliação.

Os alunos são responsáveis pelos textos. No entanto, a sua produção escrita é acompanhada ao longo de todo o processo, até ser atingido um produto final de qualidade. A revisão é feita com recurso ao apoio dos pares e de adultos. Quando os rascunhos foram revistos, os alunos recebem então folhas de cartolina branca (23 x 31 cm). Finalizam nessa altura a sua história, a que acrescentam cor. Muitos alunos gostam de escrever as suas histórias em computador, fazendo depois as ilustrações. Todos os alunos podem usar folhas grandes de papel pautado para praticarem a escrita em letra de imprensa. Muitos deles esquecem-se da diferença entre maiúsculas e minúsculas nessa

forma de escrita. Os alunos podem concluir as suas ilustrações e o texto usando marcador preto de ponta fina para cobrir as marcas de lápis. Todas as marcas a lápis que sejam visíveis devem ser apagadas. A cópia final deve eliminar todas as marcas a lápis. Os livros são plastificados e as páginas seguras por uma espiral. São depois doados à biblioteca escolar, para que outros alunos possam desfrutar deles nos anos seguintes. O passo final deste projecto consiste em levar os alunos a praticarem a leitura das suas histórias com os pares. Trata-se de uma experiência compensadora para todos os alunos envolvidos. Este trabalho simples de matemática/escrita estabelece a noção de conclusão de tarefas, desenvolve o orgulho positivo e a auto-estima.

22.3. Área das TIC e de Cidadania e Empregabilidade

As actividades propostas nesta secção visam favorecer a transição do aluno para a vida activa e adulta. Neste sentido, acentua-se a funcionalidade dos conteúdos procurando reforçar e consolidar as competências definidas na grelha de verificação de competências (anexo...)

Entre várias actividades temos, por exemplo:

- Consultar os horários dos transportes de que necessita
- Viajar sozinho em transportes públicos em percursos habituais
- Adquirir e utilizar passe se necessário
- Utilizar os transportes públicos em percursos não habituais
- Utilizar a Internet para realizar pesquisas
- Cria um novo documento, insere texto, formata-o, usando as funções das barras de ferramentas
- Escolher um artigo entre outros do mesmo género, em função do seu aspecto, qualidade ou preço
- Fazer compras em lojas conhecidas
- Fazer compras de artigos alimentares, de vestuário ou de outros de que necessite
- Fazer recados simples em serviços públicos existentes
- Comportar-se adequadamente nos edifícios de serviços públicos
- Fazer ligações telefónicas para pessoas conhecidas

- Atender chamadas telefónicas
- Utilizar os correios
- Utilizar o centro de saúde para visitas, urgências e consultas



Figura 4 - alunos num serviço de restauração (café)



Figura 5 - alunos preparam lanche para idosos



Figura 6 - alunos preparam lanche para idosos



Figura 7 - alunos preparam lanche para idosos



Figura 8 - alunos convivem com idosos



Figura 9 - alunos convivem com idosos



Figura 10 - aluno usa as TIC para aprender

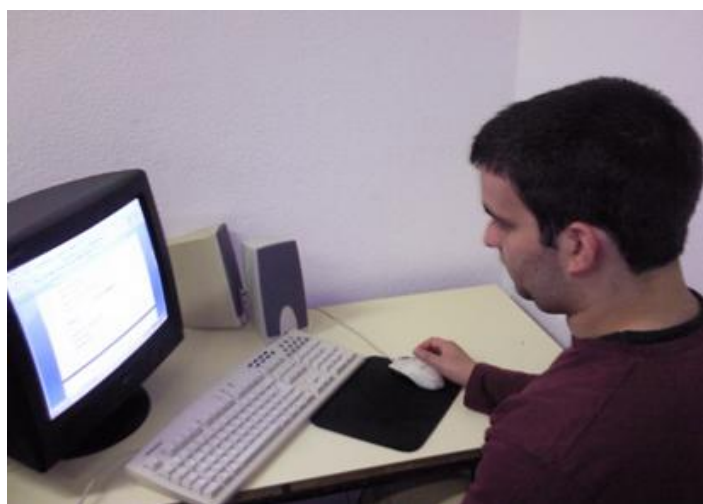


Figura 11 - aluno usa o processador de texto



Figura 12 - aluno realiza fichas de trabalho



Figura 13 - alunos realizam fichas de trabalho



Figura 14 – aluno numa exposição



Figura 15 - alunos numa exposição

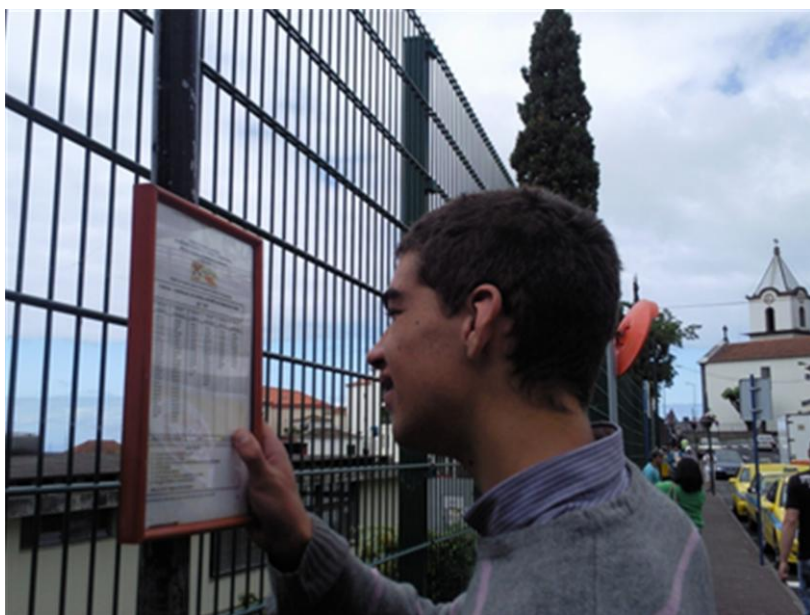


Figura 16 - aluno observa horário
do autocarro



Figura 17 - alunos utilizam multibanco



Figura 18 – aluno simula o preenchimento do IRS



Figura 19 - alunos realizam uma visita de estudo



Figura 20 - aluno vai à piscina



Figura 21 - aluno vê os preços dos produtos



Figura 22 - aluno vai ao correio

23. Tratamento de Dados (fase II)

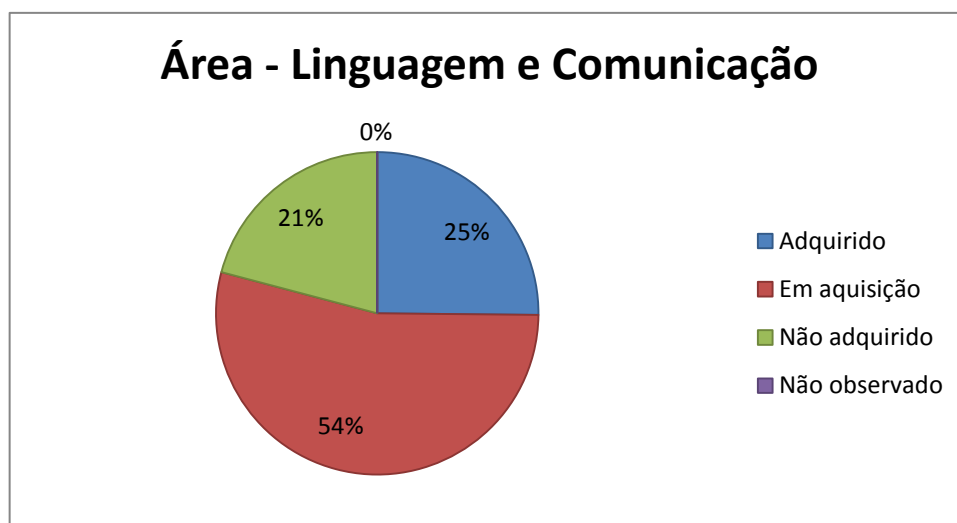


Gráfico 38 - área - linguagem e comunicação - fase II

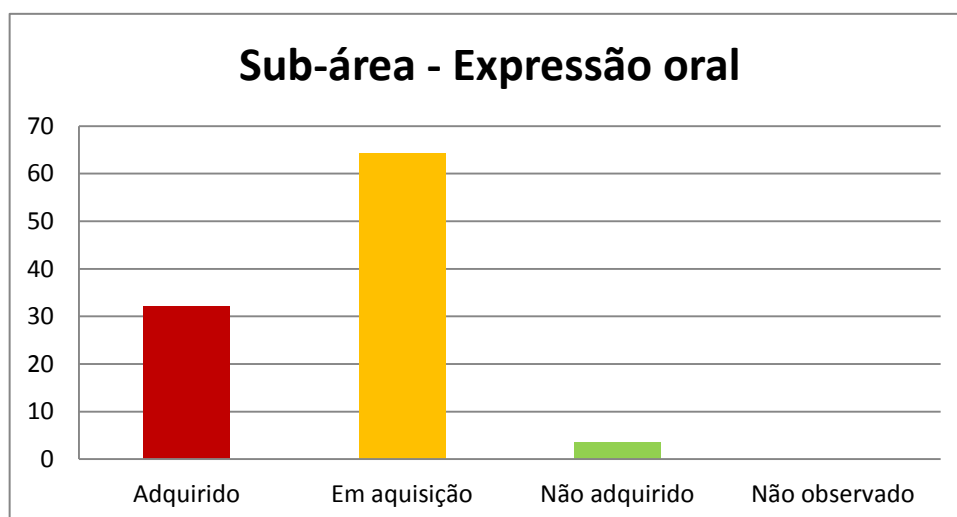


Gráfico 39 - sub-área - expressão oral - fase II

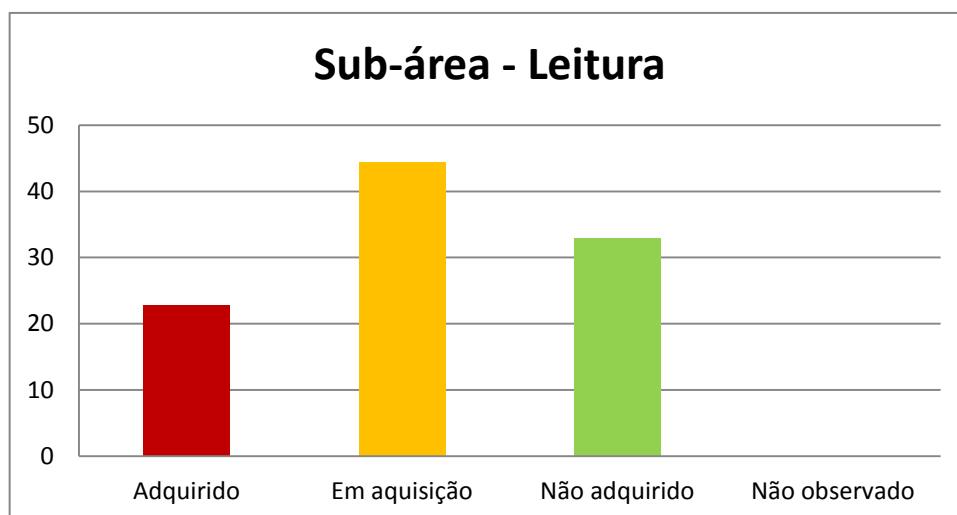


Gráfico 40 - sub-área - leitura - fase II

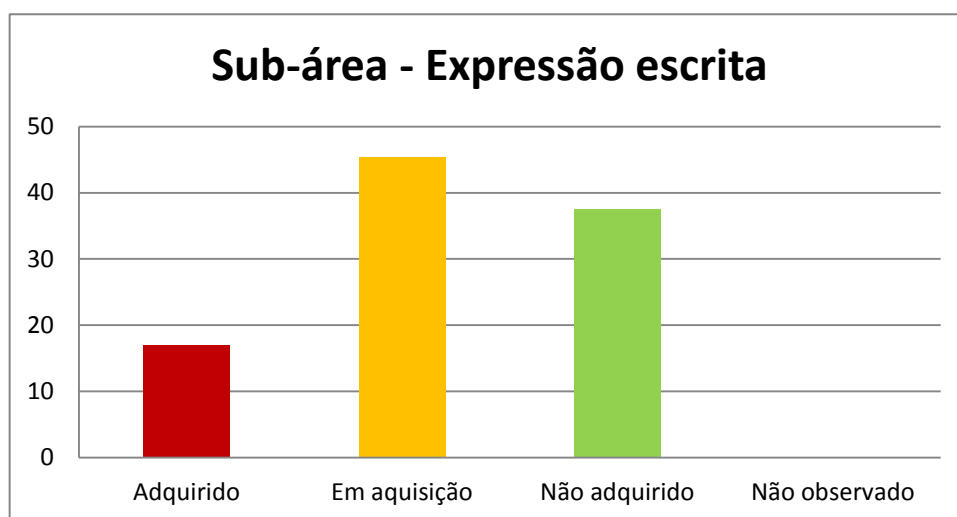


Gráfico 41 - sub-área - expressão escrita - fase II

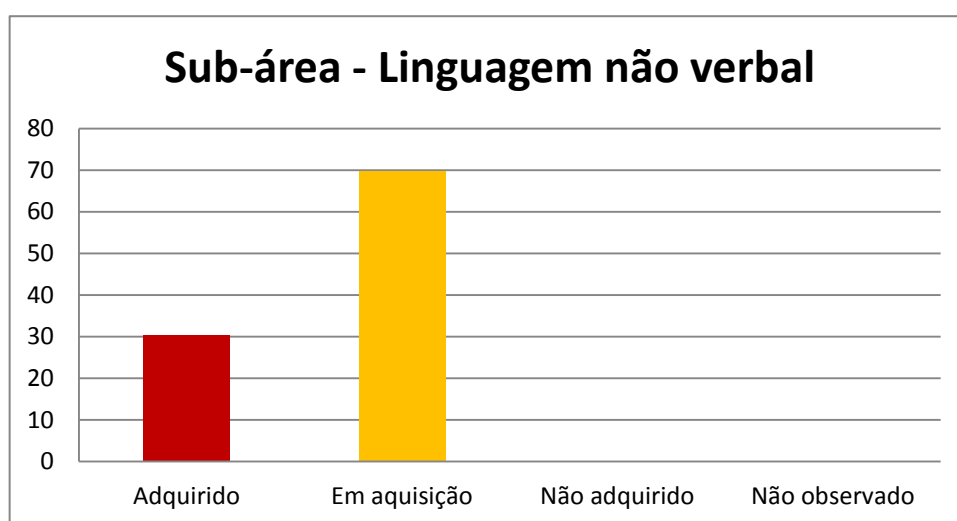


Gráfico 42 - sub-área - linguagem não verbal - fase II

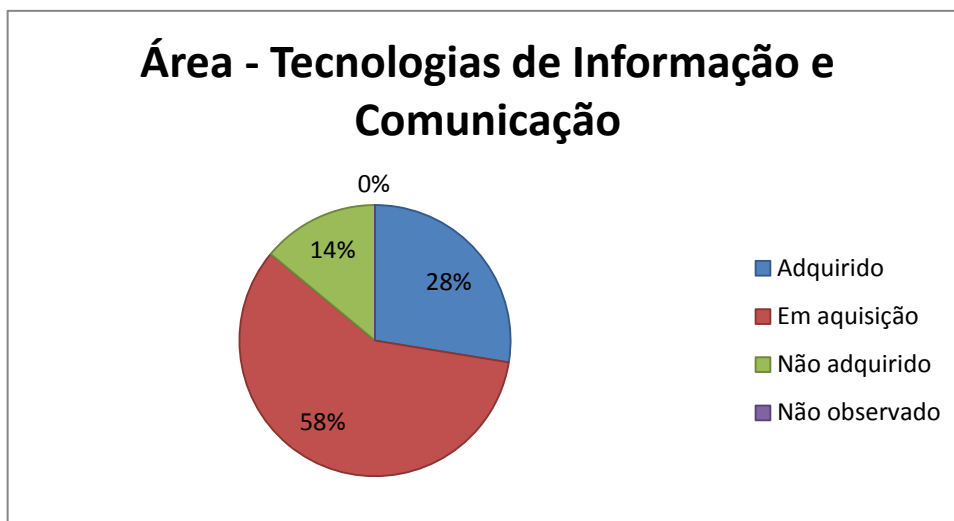


Gráfico 43 - área - tecnologias de informação e comunicação - fase II

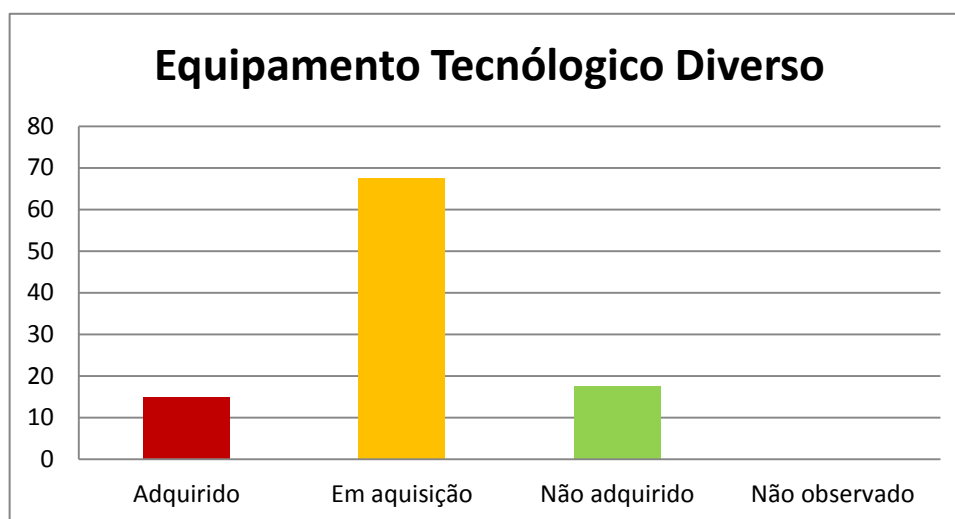


Gráfico 44 - sub-área - equipamento tecnológico - fase II

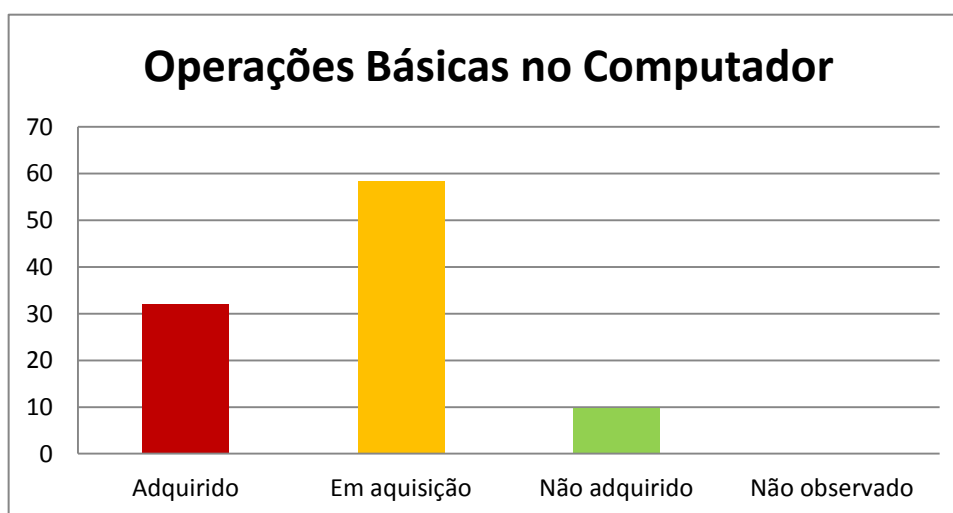


Gráfico 45 - sub-área - operações básicas no computador - fase II

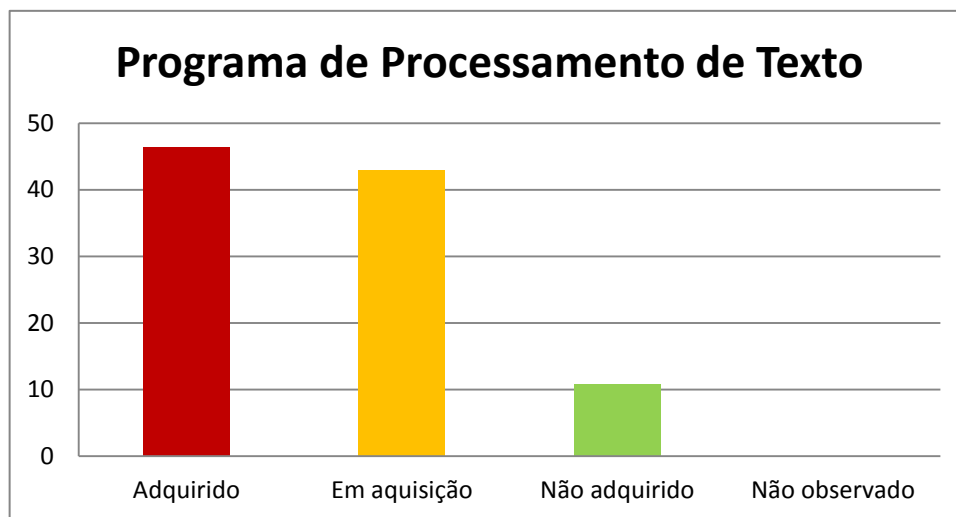


Gráfico 46 - sub-área - programa de processamento de texto - fase II

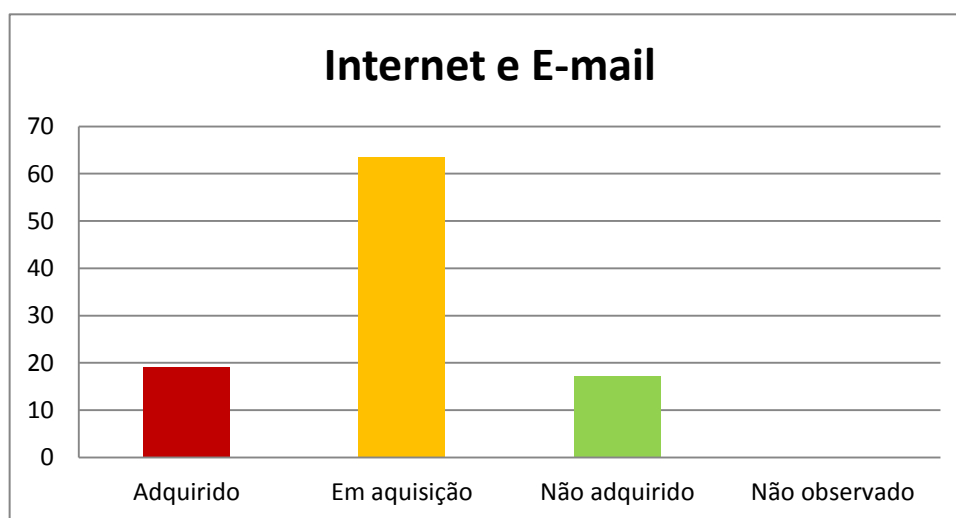


Gráfico 47 - sub-área - Internet e E-mail - fase II

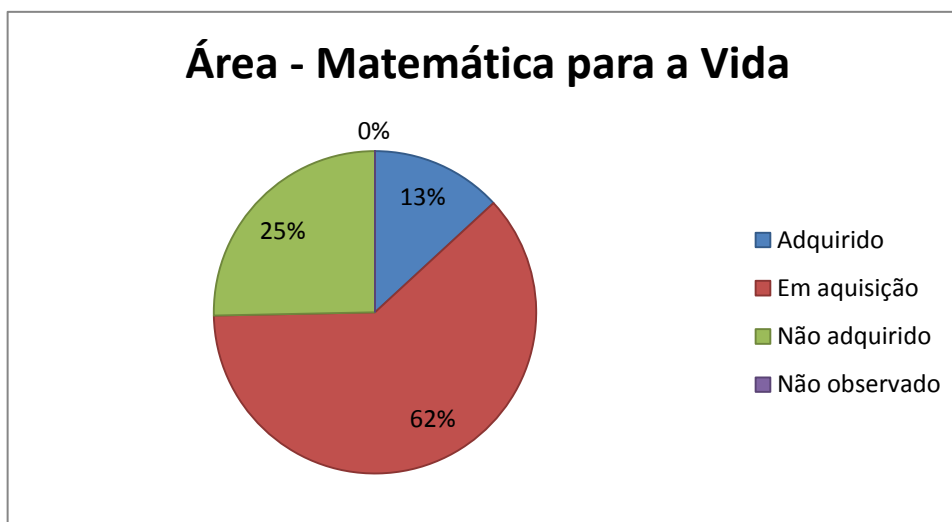


Gráfico 48 - área - matemática para a vida - fase II

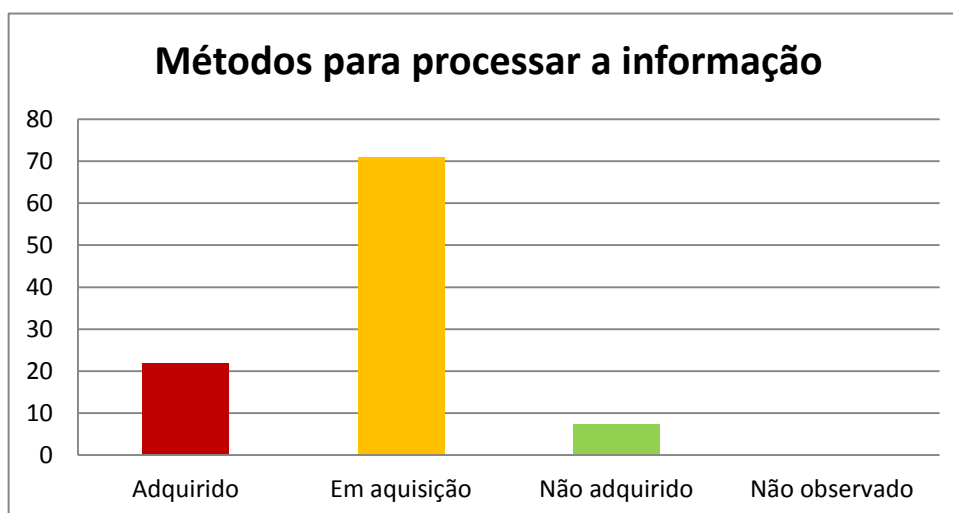


Gráfico 49 - sub-área - métodos para processar a informação - fase II

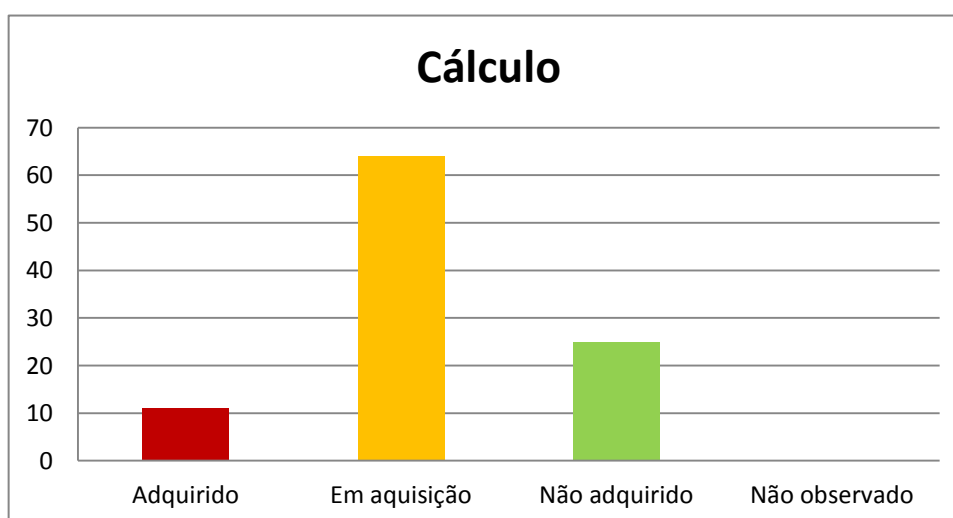


Gráfico 50 - sub-área - cálculo - fase II



Gráfico 51 - sub-área - resultados e conclusões - fase II

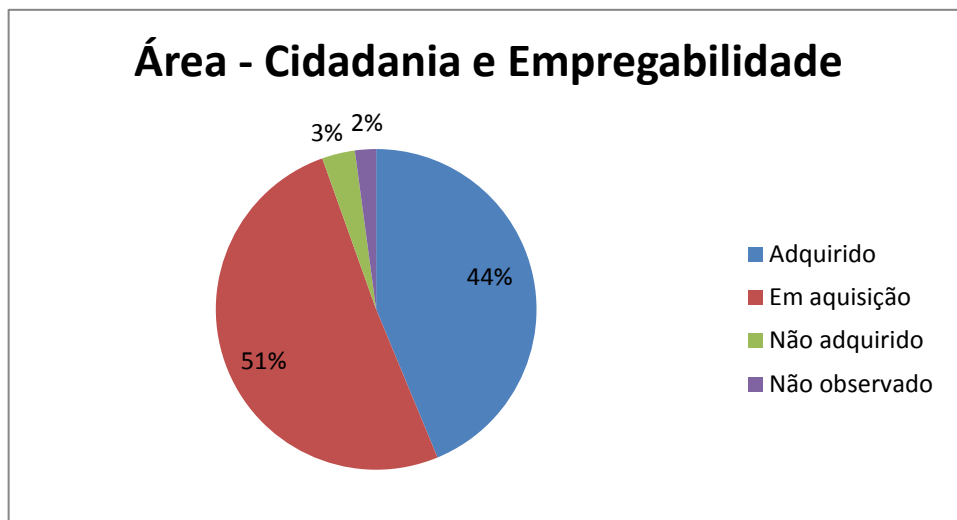


Gráfico 52 - área - cidadania e empregabilidade - fase II

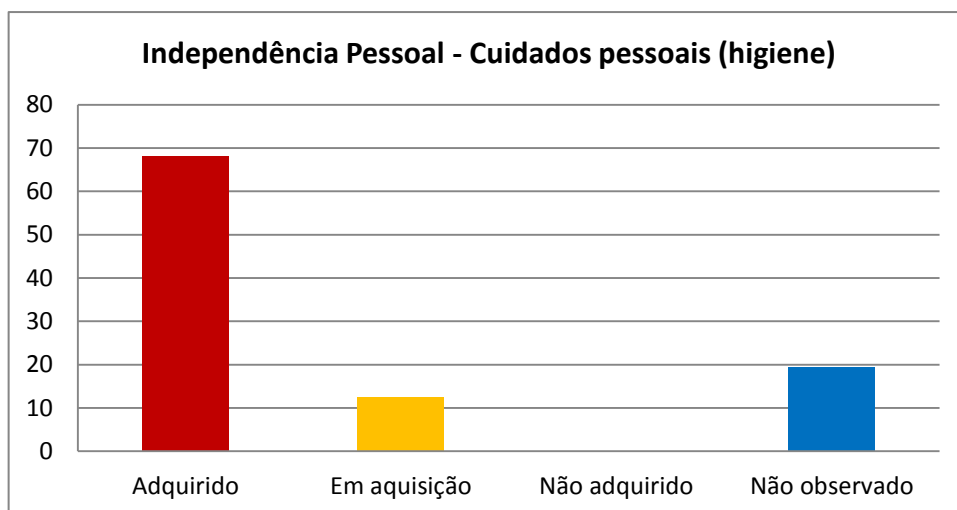


Gráfico 53 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (higiene) - fase II



Gráfico 54 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (vestuário) - fase II

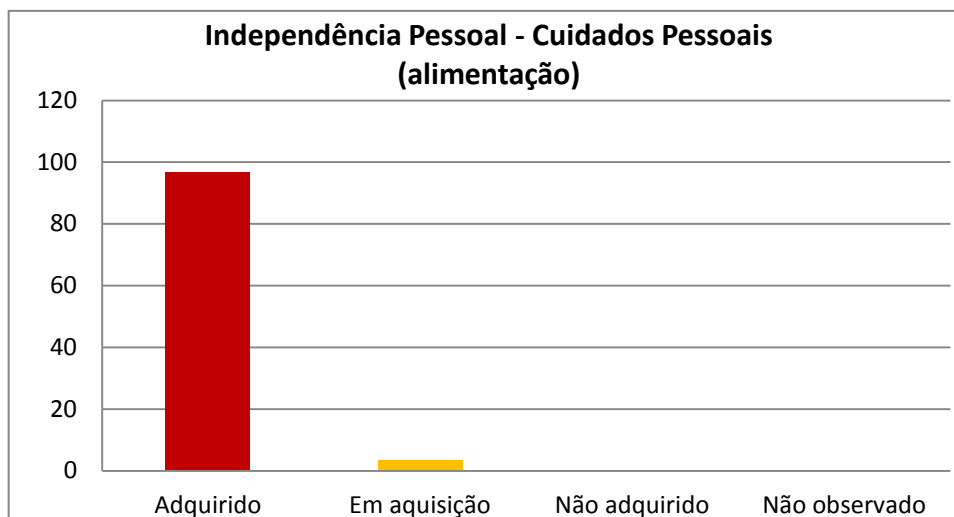


Gráfico 55 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (alimentação) - fase II

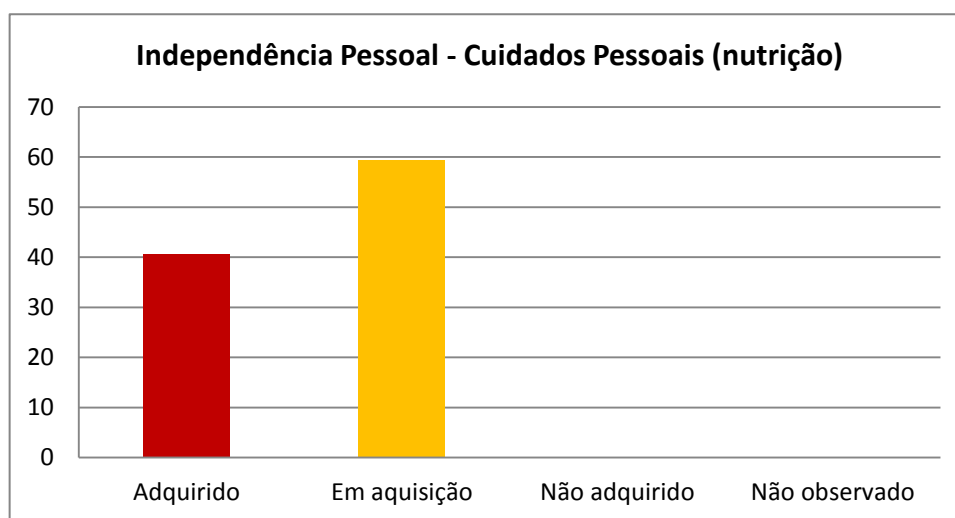


Gráfico 56 - independência pessoal - cuidados pessoais (nutrição) - fase II



Gráfico 57 - sub-área - independência pessoal - actividades de vida diária (confeção) - fase II

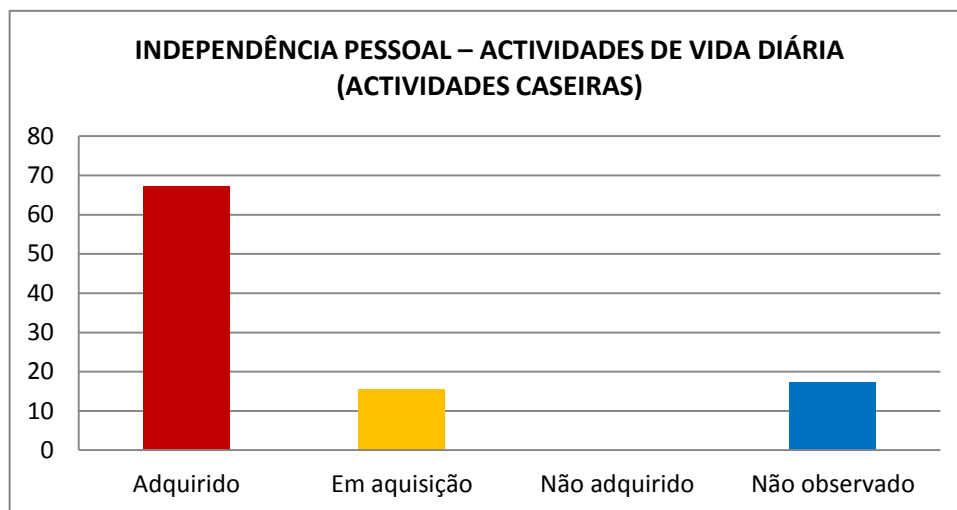


Gráfico 58 - sub-área - independência pessoal - actividades de vida diária (actividades caseiras) - fase II

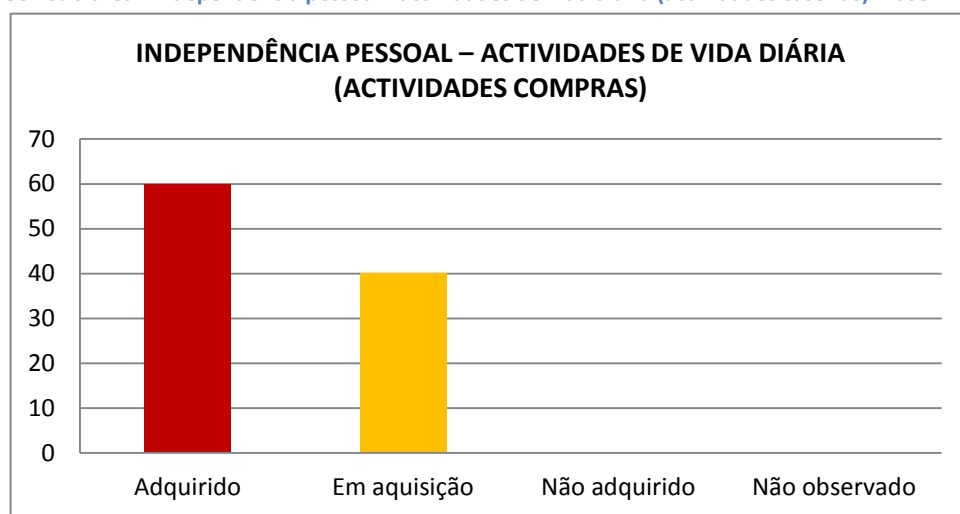


Gráfico 59 – sub-área - independência pessoal - actividades de vida diária (actividades compras) - fase II

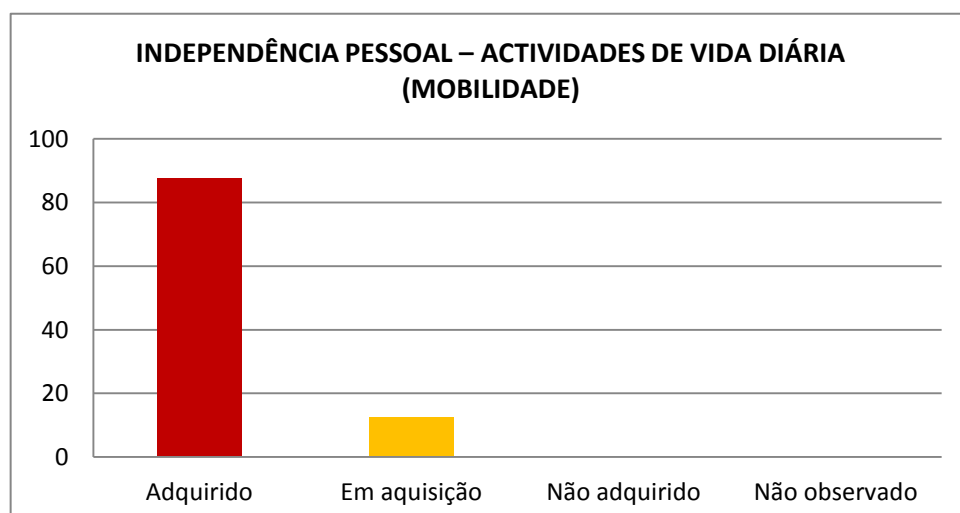


Gráfico 60 - sub-área - independência pessoal - actividades de vida diária (mobilidade) - fase II

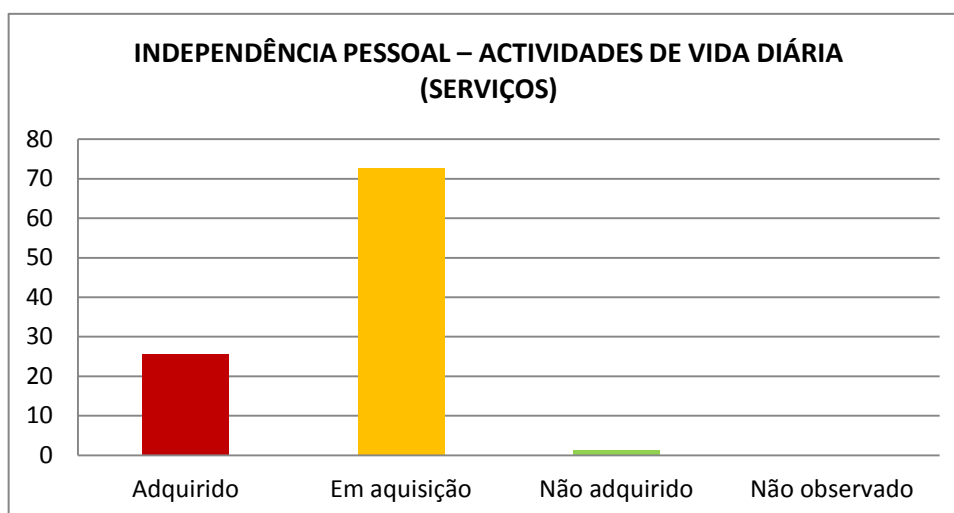


Gráfico 61 - sub-área - independência pessoal - actividades de vida diária (serviços) - fase II

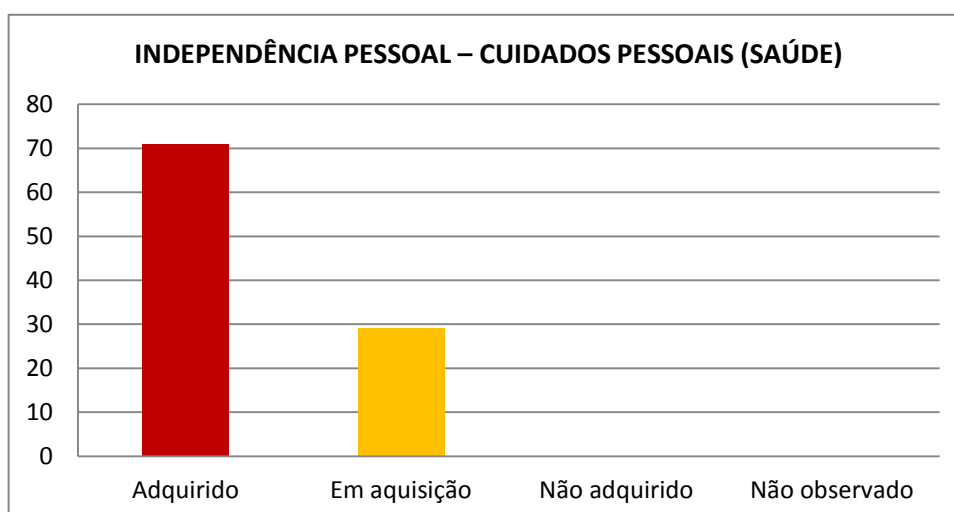


Gráfico 62 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (saúde) - fase II

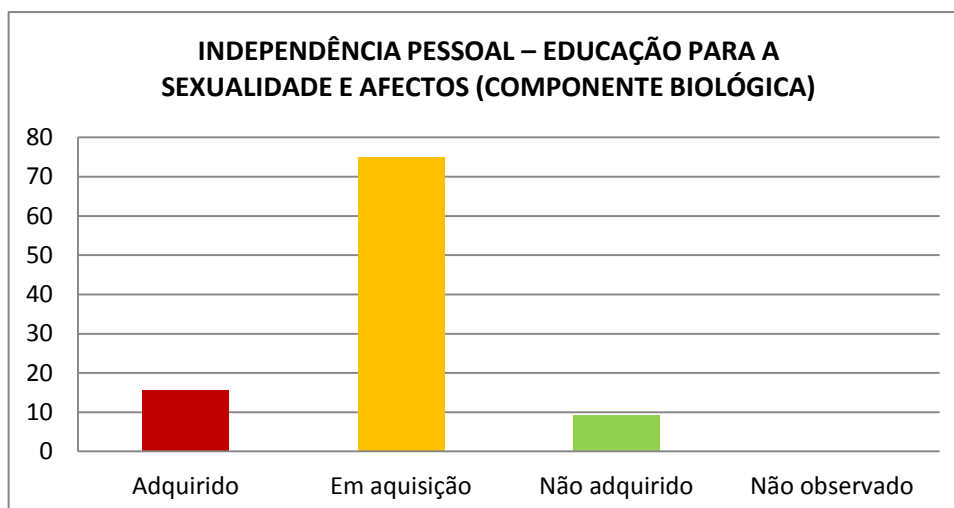


Gráfico 63 - sub-área - independência pessoal - educação para a sexualidade e afectos (componente biológica) - fase II

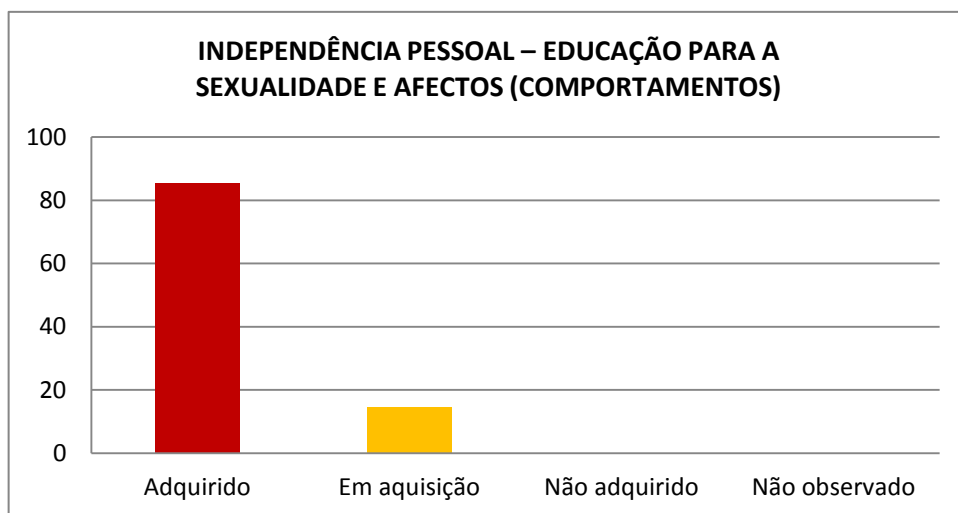


Gráfico 64 - sub-área - independência pessoal - educação para a sexualidade e afectos (comportamentos) - fase II

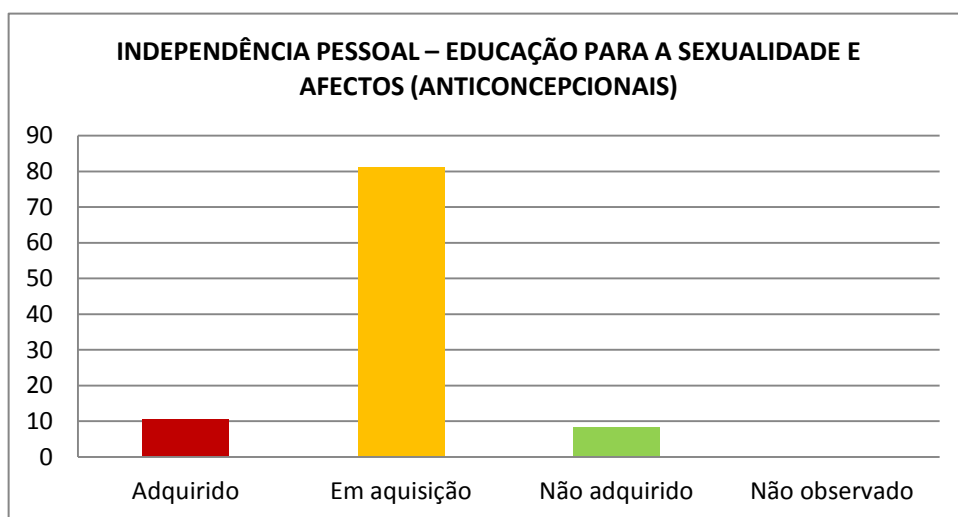


Gráfico 65 - sub-área - independência pessoal - educação para a sexualidade e afectos (anticoncepcionais) - fase II

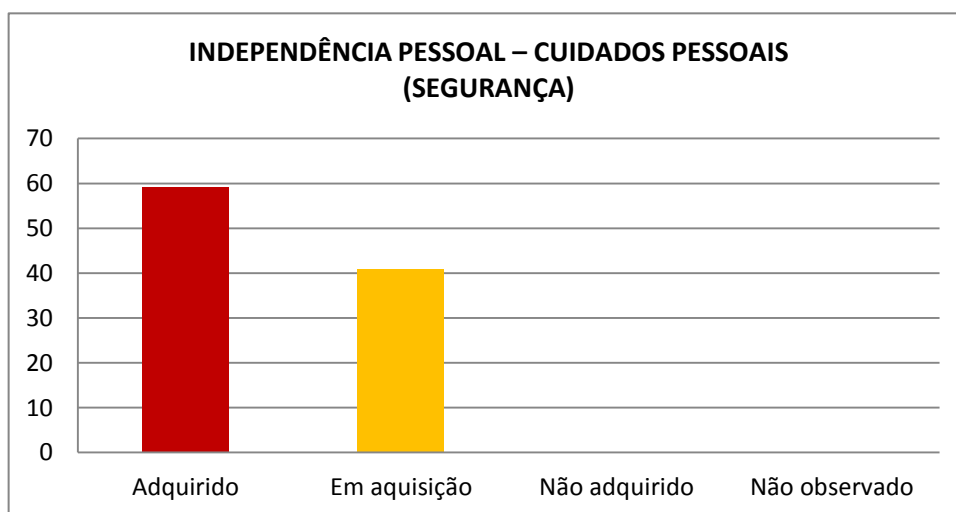


Gráfico 66 - sub-área - independência pessoal - cuidados pessoais (segurança) - fase II

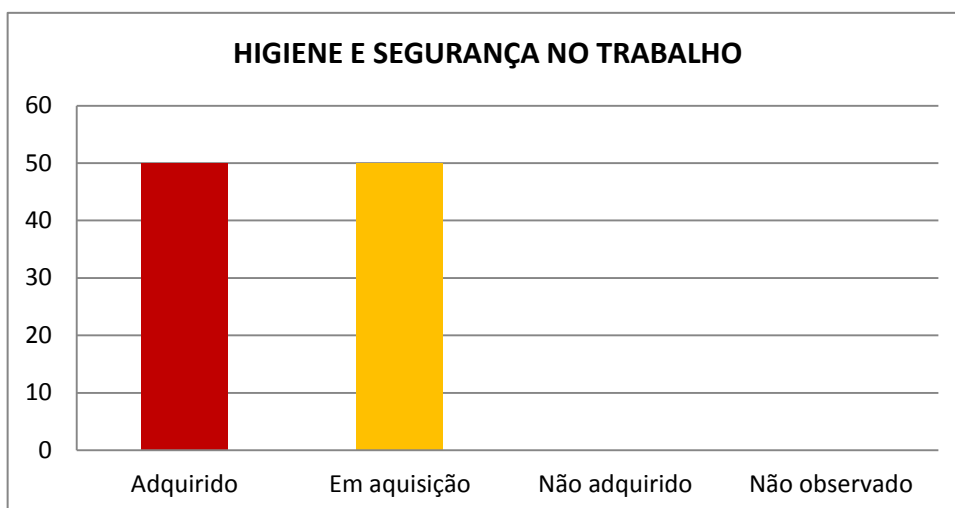


Gráfico 67 - sub-área - higiene e segurança no trabalho - fase II



Gráfico 68 - sub-área - responsabilidade e ética - fase II



Gráfico 69 - sub-área - relacionamento interpessoal - fase II



Gráfico 70 - sub-área - trabalho em equipa/grupo - fase II



Gráfico 71 - sub-área - cultura organizacional - fase II

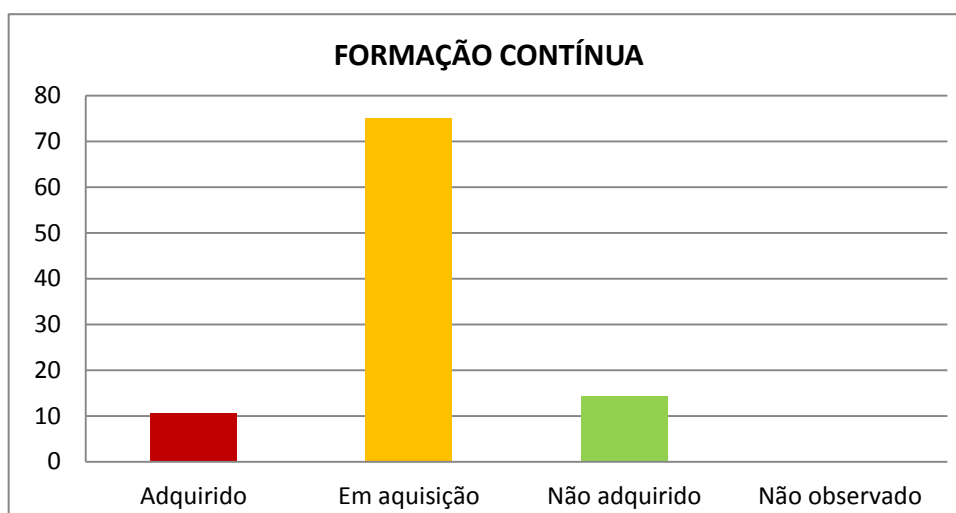


Gráfico 72 - sub-área - formação contínua - fase II

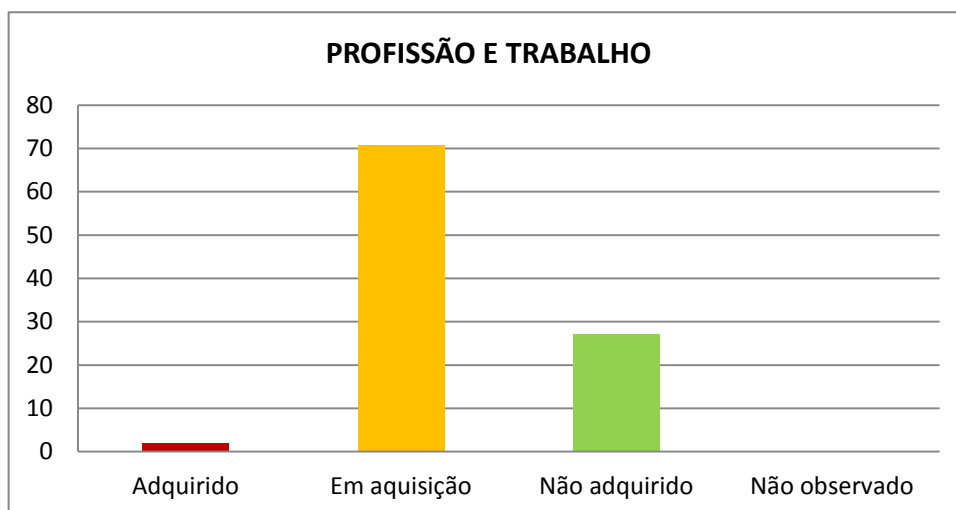


Gráfico 73 - sub-área - profissão e trabalho - fase II



Gráfico 74 - sub-área - desenvolvimento socioeconómico - fase II

ÁREA	RESULTADOS NA FASE I	RESULTADOS NA FASE II
Linguagem e comunicação	Adquirido – 15% Em Aquisição – 55% Não Adquirido – 30% Não Observado – 0%	Adquirido – 25% Em Aquisição – 54% Não Adquirido – 21% Não Observado – 0%
SUB-ÁREA	RESULTADOS NA FASE I	RESULTADOS NA FASE II
Expressão oral	Adquirido – 17% Em Aquisição – 77% Não Adquirido - 6% Não Observado – 0%	Adquirido – 32% Em Aquisição – 64% Não Adquirido – 4% Não Observado – 0%
Leitura	Adquirido – 17% Em Aquisição – 39% Não Adquirido – 44% Não Observado – 0% ^b	Adquirido – 23% Em Aquisição – 44% Não Adquirido – 33% Não Observado – 0%
Expressão escrita	Adquirido – 7% Em Aquisição – 40% Não Adquirido – 53% Não Observado – 0%	Adquirido – 17% Em Aquisição – 45% Não Adquirido – 38% Não Observado – 0%
Linguagem não-verbal	Adquirido – 29% Em Aquisição – 71% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%	Adquirido – 30% Em Aquisição – 70% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%

ÁREA	RESULTADOS NA FASE I	RESULTADOS NA FASE II
Tecnologias de informação e comunicação	Adquirido – 12% Em Aquisição – 65% Não Adquirido – 23% Não Observado – 0%	Adquirido – 28% Em Aquisição – 58% Não Adquirido – 14% Não Observado – 0%
SUB-ÁREA	RESULTADOS NA FASE I	RESULTADOS NA FASE II
Equipamento tecnológico diverso	Adquirido – 8% Em Aquisição – 78% Não Adquirido – 15% Não Observado – 0%	Adquirido – 15% Em Aquisição – 68% Não Adquirido – 18% Não Observado – 0%
Operações básicas no computador	Adquirido – 21% Em Aquisição – 61% Não Adquirido – 18% Não Observado – 0%	Adquirido – 32% Em Aquisição – 58% Não Adquirido – 10% Não Observado – 0%
Programa de processamento de texto	Adquirido – 18% Em Aquisição – 68% Não Adquirido – 14% Não Observado – 0%	Adquirido – 46% Em Aquisição – 43% Não Adquirido – 11% Não Observado – 0%
Internet e e-mail	Adquirido – 5% Em Aquisição – 62% Não Adquirido – 34% Não Observado – 0%	Adquirido – 19% Em Aquisição -63 Não Adquirido – 17% Não Observado -0%

ÁREA	RESULTADOS NA FASE I	RESULTADOS NA FASE II
Matemática para a vida	Adquirido – 6% Em Aquisição – 60% Não Adquirido – 34% Não Observado – 0%	Adquirido – 13% Em Aquisição -62% Não Adquirido – 25% Não Observado – 0%
SUB-ÁREA	RESULTADOS NA FASE I	RESULTADOS NA FASE II
Métodos para processar a informação	Adquirido – 14% Em Aquisição – 71% Não Adquirido – 16% Não Observado – 0%	Adquirido – 22% Em Aquisição – 71% Não Adquirido – 7% Não Observado – 0%
Cálculo	Adquirido – 7% Em Aquisição – 58% Não Adquirido – 35% Não Observado – 0%	Adquirido – 11% Em Aquisição – 64% Não Adquirido – 25% Não Observado – 0%
Resultados e conclusões	Adquirido – 0% Em Aquisição – 54% Não Adquirido – 46% Não Observado – 0%	Adquirido – 8% Em Aquisição – 54% Não Adquirido – 38% Não Observado – 0%

ÁREA	RESULTADOS NA FASE I	RESULTADOS NA FASE II
Cidadania e empregabilidade	Adquirido – 37% Em Aquisição – 56% Não Adquirido – 5% Não Observado – 2%	Adquirido – 44% Em Aquisição – 51% Não Adquirido – 3% Não Observado – 2%
SUB-ÁREA	RESULTADOS NA FASE I	RESULTADOS NA FASE II
Independência pessoal – cuidados pessoais (higiene)	Adquirido – 67% Em Aquisição – 13% Não Adquirido – 0% Não Observado – 21%	Adquirido – 68% Em Aquisição – 13% Não Adquirido – 0% Não Observado – 19%
Independência pessoal – cuidados pessoais (vestuário)	Adquirido – 95% Em Aquisição – 5% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%	Adquirido – 97% Em Aquisição – 3% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%
Independência pessoal – cuidados pessoais (alimentação)	Adquirido – 95% Em Aquisição – 5% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%	Adquirido – 97% Em Aquisição – 3% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%
Independência pessoal – cuidados pessoais (nutrição)	Adquirido – 0% Em Aquisição – 94% Não Adquirido – 6% Não Observado – 0%	Adquirido – 41% Em Aquisição – 59% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%
Independência pessoal –	Adquirido – 81%	Adquirido – 81%

actividades de vida diária (confeção)	Em Aquisição – 4% Não Adquirido – 0% Não Observado – 15%	Em Aquisição – 4% Não Adquirido – 0% Não Observado – 15%
Independência pessoal – actividades de vida diária (actividades caseiras)	Adquirido – 64% Em Aquisição – 19% Não Adquirido – 0% Não Observado – 17%	Adquirido – 67% Em Aquisição – 16% Não Adquirido – 0% Não Observado – 17%
Independência pessoal – actividades de vida diária (actividades compras)	Adquirido – 50% Em Aquisição – 50% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%	Adquirido – 60% Em Aquisição – 40% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%
Independência pessoal – actividades de vida diária (mobilidade)	Adquirido – 88% Em Aquisição – 12% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%	Adquirido – 88% Em Aquisição – 12% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%
Independência pessoal – actividades de vida diária (serviços)	Adquirido – 18% Em Aquisição – 81% Não Adquirido – 1% Não Observado – 0%	Adquirido – 26% Em Aquisição – 73% Não Adquirido – 1% Não Observado – 0%
Independência pessoal – cuidados pessoais (saúde)	Adquirido – 60% Em Aquisição – 40% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%	Adquirido – 71% Em Aquisição – 29% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%

Independência pessoal – educação para a sexualidade e afectos (componente biológica)	Adquirido – 13% Em Aquisição – 69% Não Adquirido – 19% Não Observado – 0%	Adquirido – 16% Em Aquisição – 75% Não Adquirido – 9% Não Observado – 0%
Independência pessoal – educação para a sexualidade e afectos (comportamentos)	Adquirido – 83% Em Aquisição – 15% Não Adquirido – 2% Não Observado – 0%	Adquirido – 85% Em Aquisição – 15% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%
Independência pessoal – educação para a sexualidade e afectos (anticoncepcionais)	Adquirido – 4% Em Aquisição – 88% Não Adquirido – 8% Não Observado – 0%	Adquirido – 10% Em Aquisição – 81% Não Adquirido – 8% Não Observado – 0%
Independência pessoal – cuidados pessoais (segurança)	Adquirido – 48% Em Aquisição – 52% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%	Adquirido – 59% Em Aquisição – 41% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%
Higiene e segurança no trabalho	Adquirido – 33% Em Aquisição – 67% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%	Adquirido – 50% Em Aquisição – 50% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%
Responsabilidade e ética	Adquirido – 65% Em Aquisição – 35% Não Adquirido – 0%	Adquirido – 67% Em Aquisição – 33% Não Adquirido – 0%

	Não Observado – 0%	Não Observado – 0%
Relacionamento interpessoal	Adquirido – 16% Em Aquisição – 84% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%	Adquirido – 22% Em Aquisição – 78% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%
Trabalho em equipa/grupo	Adquirido – 7% Em Aquisição – 92% Não Adquirido – 1% Não Observado – 0%	Adquirido – 21% Em Aquisição – 79% Não Adquirido – 0% Não Observado – 0%
Cultura organizacional	Adquirido – 4% Em Aquisição – 84% Não Adquirido – 13% Não Observado – 0%	Adquirido – 4% Em Aquisição – 86% Não Adquirido – 11% Não Observado – 0%
Formação contínua	Adquirido – 0% Em Aquisição – 82% Não Adquirido – 18% Não Observado – 0%	Adquirido – 11% Em Aquisição – 75% Não Adquirido – 14% Não Observado – 0%
Profissão e trabalho	Adquirido – 60% Em Aquisição – 35% Não Adquirido – 4% Não Observado – 0%	Adquirido – 2% Em Aquisição – 71% Não Adquirido – 27% Não Observado – 0%
Desenvolvimento socioeconómico	Adquirido – 0% Em Aquisição – 70%	Adquirido – 2% Em Aquisição – 77%

	Não Adquirido – 30%	Não Adquirido – 21%
	Não Observado – 0%	Não Observado – 0%

Tabela 10 - comparação dos resultados da fase I e II

Após a comparação dos resultados obtidos na fase I e na fase II listas verifica-se que os alunos manifestaram uma ligeira recuperação em algumas áreas de competências e sub-áreas. Por exemplo, na área de Linguagem e Comunicação os alunos passaram de 15% de competências adquiridas para 25%, na área de Tecnologias de Informação e Comunicação houve uma melhoria das competências adquiridas de 12% para 28%, na área de Matemática para a Vida houve uma melhoria das competências adquiridas de 6% para 13%, e na área de Cidadania e Empregabilidade os alunos melhoraram as competências adquiridas de 37% para 44%.

Portanto, podemos concluir que as estratégias propostas após o preenchimento das grelhas de verificação de competências (fase I) surtiram algum resultado nas áreas de Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias de Informação e Comunicação.

24. Conclusão

A elaboração do Estudo de Caso afigurou-se como uma oportunidade para pôr em prática conceitos e metodologias abordados ao longo do Mestrado. Ao longo deste trabalho houve, por um lado, a investigação teórica de modo a reconhecer uma diversidade de factores que se encontram na origem de casos de alunos com deficiência intelectual e, por outro lado, criar um projecto de intervenção que ajudasse na superação das dificuldades dos alunos em estudo.

Este estudo de caso foi, sem dúvida, uma experiência e um desafio que me enriqueceu imenso enquanto pessoa e enquanto profissional. Pelo caminho encontrei algumas portas abertas e outras que tive que abrir com muito trabalho mas que revelaram muitas surpresas agradáveis.

Foi este o estudo de caso que escolhi, depois de muitas dúvidas, mas não me arrependi uma única vez de o ter feito pois as limitações foram atenuadas pelo esforço dos alunos em aprender. A sua vivacidade deu força para continuar a procurar soluções.

Este estudo de caso deu-me a oportunidade de vivenciar um leque de situações que, pela sua diversidade, enriqueceram a minha experiência. De seguida referencio alguns desses aspectos:

- Poder planear e intervir;
- Poder intervir em diferentes contextos
- Verificar que o trabalho continuado realizado com os alunos teve os seus frutos: fez com que estes evoluíssem relativamente em algumas áreas de competência;
- Verificar o contributo do trabalho estruturado e intensivo, na área da autonomia/comportamento adaptativo, para a independência dos alunos no quotidiano;
- Verificar que contribui um pouco na inclusão dos alunos na sociedade;
- Desenvolver a capacidade de adequar as estratégias às situações.

Também se sentiram dificuldades. As condições nem sempre foram as ideias para a realização do estudo de caso. Refiro também algumas das limitações com que me deparei durante este projecto:

- Dificuldade em afirmar o meu trabalho junto de alguns colegas;
- Falta de recursos materiais na escola (limitação de um dos espaços de intervenção)

- Escassez de tempo para a realização do estudo de caso de um modo mais prolongado, o que não permitiu fazer mais observações e obter mais dados, além de um tempo de intervenção com os alunos muito diminuto.

Pretendi com este trabalho contribuir para:

- Criar um instrumento de trabalho na área da deficiência intelectual: grelha de competência essenciais de alunos com a referida problemática;
- Sensibilizar a comunidade em geral para as dificuldades de integração profissional/social de um jovem com deficiência intelectual.

Fazendo o balanço final, posso dizer que aprendi muito, com os alunos, com as colegas de Educação Especial, com os professores. Sobretudo sei que fiz o estudo de caso certo e que escolhi a área certa.

Muito foi feito...muito mais haveria a fazer...sinto-me feliz e realizado pelo meu contributo.

Bibliografia

Livros Consultados

Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios.

Antunes, N. (2009). *Mal-Entendidos* (2ª Ed.). Lisboa: Verso de Kapa.

Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Belo, C., & Cabral, L. (2010, Dezembro). *Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização*. Revista Diversidades, 22, 4-9.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brandes, D. (1977). *Manual de Jogos Educativos*. Lisboa: Moraes Editores.

Braunwald, E., Fauci, A., Kasper, D., Hauser, S., Longo, D., & Jameson, L. (2002). *Medicina Interna* (15ª ed.). Columbus: McGrawhill.

Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A., & Leitão, F. (2001). *Currículo Funcional*, volume 2. Instituto de Inovação Educacional.
- Della, C. (1997). *A Criança com Deficiência - do nascimento à idade escolar. Breve Guia para os Pais*. Rio de Janeiro: Grifo.
- Escoval, A. (1997). *Necessidades Educativas Especiais* (2ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Felgueiras, I. (1994). *As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?*. Revista Inovação, 7, 23-36. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, E., & Barreiro, E. (2007). *Novos Rumos para a Formação e Emprego de Pessoas com Necessidades Especiais na RAM*. Revista Diversidades, 18, 4-9.
- Figueiredo, M. (2008). *Ficheiro de Actividades Práticas N.E.E.* Lisboa: Bola de Neve.
- Gallagher, J., & Kirk, S. (1992). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Martins, M. (2001). *Deficiência Mental e Desempenho Profissional*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Ministério da Educação (1990). *A Criança Diferente: Manual de apoio aos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Morato, P. & Santos, S. (2007). *Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. A Mudança de Paradigma na Conceção da Deficiência Mental*. Revista de Educação Especial e Reabilitação, 1. Lisboa: Edições FMH.

Morato, P. (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Pereira, M. (1992). *Uma Perspectiva de organização Curricular para a Deficiência Mental*. Coimbra, Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, D. (1988). *Problemática do ensino assistido por computador. Novas Tecnologias na Educação Especial*. Cruz Quebrada: UTL-ISEF.

Rodrigues, D. (1999). *Tecnologias de Informação e Comunicação e Populações*

Especiais: ser parte do problema ou parte da solução?. Revista de Educação Especial e Reabilitação, 1. Lisboa: Edições FMH.

Rott, A., & Seidler, H. (1996). *A Criança com Lesão Cerebral – Problemas Médicos, Educativos e Sociais* (5ª ed.). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, S., & Morato, P., (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.

Silva, E.;& Maia, M. (2006). *Oficina de Leitura*. Porto: Edições Asa.

Silva, J. (1988). *Deficiência Mental*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.

Telmo, I. (1990). *A Criança Diferente. Manual de Apoio aos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Gabinete de Estudos e Planeamento.

Vieira, F., & Pereira, M. (1992). *Uma Perspectiva Curricular para a Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, F., & Pereira, M. (2007). *Se Houvera Quem me ensinara – A Educação de Pessoas com Deficiência Mental* (2ª ed.). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sites consultados:

ABC da Saúde. (2011). Síndrome de Down. Retirado em 15 de Março de 2011 de

www.abcdasaude.com.br

Alves, F. (2010). As TIC nas dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas. Retirado

em 30 de Março de 2011 de <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=U5BW7e9BV1w%3D&tabid=2395&language=pt-PT>

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão deficiente Mental. (2011).

APPACDM Lisboa. Retirado em 20 de Março de 2011 de www.appacdm-lisboa.org

Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21. (2011). Síndrome de Down.

Retirado em 15 de Março de 2011 de <http://www.appt21.org.pt/>

Biblioteca Especializada em Necessidades Especiais (2011). As Debilidades Mentais -

A Etiologia da Debilidade Mental. Retirado em 25 de Fevereiro de 2011 de http://servicos.madeiraedu.pt/dreer/bene/pesquisa_rapida.aspx?palavra_chave=deficiencia+mental

Câmara Municipal de Câmara de Lobos (2011) Caracterização de Câmara de Lobos.

Retirado em 12 de Abril de 2011 de <http://www.cm-camaradelobos.pt/>

Instituto Camões Portugal (2011). Jogos Lexicais do Instituto Camões. Retirado em 22 de Março de 2011 de <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/jogos-lexicais.html>

Instituto Nacional para a Reabilitação (2011). Inquérito nacional às incapacidades, deficiências e desvantagens: síntese, *SNRIPD*. Retirado em 25 de Março de 2011 de <http://www.inr.pt/content/1/111/cadernos-snr>

Página privada de Manuel Pedro Freitas (2011). Caracterização de Câmara de Lobos. Retirado em 12 de Abril de 2011 de <http://www.concelhodecamaradelobos.com/>

Serviço Técnico de Integração e Formação Profissional e Emprego Protegido de Deficientes (2011). Formação e Integração Profissional. Retirado em 08 de Abril de 2011 de <http://www.madeira-edu.pt/tabid/515/language/pt-PT/Default.aspx>

Wikipedia. Metodologia e o estudo dos métodos. Retirado em 12 de Abril de 2011 de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Metodologia>.

Legislação Consultada

Decreto Legislativo Regional 33/2009M, de 31 de Dezembro de 2009. Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira.

Retirado em 12 de Fevereiro de 2011 de

<http://dre.pt/pdf1sdip/2009/12/25200/0883008859.pdf>

Anexos

Anexo I – Grelha de verificação de competências

ÁREA - LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO				
SUB-ÁREA – EXPRESSÃO ORAL				
COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Compreende discursos orais de pequena extensão, inclusive em diferentes suportes tecnológicos (rádio, televisão, telefone)				
Compreende produções do património popular oral como adivinhas, provérbios, quadras e contos				
Descobre o significado de palavras diversificadas, não comuns, através do contexto				
Retira dos discursos percebidos as ideias essenciais				
Reconhece estruturas sintácticas, em discurso oral, de acordo com o nível linguístico de aprendizagem				
Acompanha o ritmo do discurso, entoação, e postura adequados à situação e à audiência				
Usa um discurso apropriado ao nível de ritmo, entoação e articulação				
Adapta o discurso ao longo da conversação, consoante as reacções/respostas do receptor				
Expressa-se com fluência, articulando ideias e justificando opiniões				
Descreve pessoas, objectos e lugares				
Dá ordens, formula pedidos e faz perguntas em				

contextos diversificados

Intervém em discussões de ideias no tempo certo e com pertinência

Usa estruturas sintácticas de complexidade crescente

Usa vocabulário adequado à sua área de formação

SUB-ÁREA - LEITURA

COMPETÊNCIAS

ADQUIRIDO

EM AQUISIÇÃO

NÃO ADQUIRIDO

NÃO OBSERVADO

Lê documentos simples, diversificados, relevantes para a vida quotidiana

Domina automaticamente o processo de leitura, pelo reconhecimento global de palavras

Identifica a ideia principal em textos simples

Identifica a sequência de acontecimentos em textos simples

Reconhece palavras e expressões simples relativas ao próprio e aos contextos em que está inserido

Compreende palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos

Localiza informação específica num texto

Reconhece vocabulário específico de documentos funcionais

Usa a informação recolhida nos textos para satisfazer objectivos específicos

Usa a sequência alfabética para aceder a informação especializada (dicionários, lista telefónica, listas de pessoas)

Reconstrói o significado global de um texto, tendo

em conta a sequência e a causalidade

SUB-ÁREA – EXPRESSÃO ESCRITA

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Domina as regras elementares do código escrito: ortografia, acentuação, morfosintaxe, pontuação				
Preenche uma ficha com os dados pessoais				
Escreve um texto simples e curto sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata				
Escreve pequenas cartas ou notas a familiares e amigos				
Escreve títulos nas gravuras inseridas e em textos escritos				
Escreve histórias e relatos da vida quotidiana				
Faz corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo				
Encadeia as ideias no texto de modo linear, coerente e consecutivo				
Localiza o enunciado no tempo e no espaço				
Descreve pessoas, física e psicologicamente				
Descreve objectos				

SUB-ÁREA – LINGUAGEM NÃO VERBAL

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Reconhece a diversidade de linguagens utilizadas na comunicação humana				
Interpreta o código sonoro e gestual				
Compreende a linguagem sonora concretizada através				

de sons: sirenes, toques militares e religiosos

Compreende e produz linguagem gestual ou mista: etiquetas, praxes, gestos, continência militar

Compreende e produz linguagem simbólica ou mista

Compreende a linguagem icónica: placas de trânsito, de informação variada, de perigo, de localização e de aviso

Entende diversas manifestações artísticas (moda, arte plástica, música), como representantes de uma época e de determinadas culturas

ÁREA – TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO				
SUB-ÁREA – EQUIPAMENTO TECNOLÓGICO DIVERSO				
COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Identifica diversos equipamentos tecnológicos usados no dia-a-dia				
Distingue as potencialidades desses equipamentos				
Reconhece os factores de risco e as preocupações a tomar quando se trabalha com determinados equipamentos tecnológicos: ligações seguras, postura, fadiga visual				
Usa correctamente os dispositivos de introdução de dados				
Opera equipamento tecnológico diversificado				
SUB-ÁREA – OPERAÇÕES BÁSICAS NO COMPUTADOR				
COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Reconhece os ícones de base do ambiente de trabalho				
Usa o rato: aponta, clica, faz duplo-clique, selecciona e arrasta				
Liga, desliga e reinicia correctamente o computador e periféricos, designadamente a impressora				
Reconhece as diferentes barras de uma janela do ambiente de trabalho e as suas funções				
Abre, redimensiona, restaura e fecha uma janela desse ambiente				
Cria, abre, apaga e copia pastas e ficheiros				
Usa o menu Iniciar para				

abrir um programa

Usa a função Localizar para encontrar ficheiros ou pastas criadas

Usa alguns dos acessórios do sistema operativo: calculadora, leitor de CDs, entre outros

SUB-ÁREA – PROGRAMA DE PROCESSAMENTO DE TEXTO

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
---------------------	------------------	---------------------	----------------------	----------------------

Reconhece as funções dos diferentes elementos da janela: barra de ferramentas, barra de menus, barra de estado e barras de deslocamento

Abre um documento de processamento de texto

Abre um documento já existente, altera-o e guarda-o

Cria um novo documento, insere texto, formata-o, usando as funções das barras de ferramentas

Pré-visualiza um documento

Imprime um documento utilizando as opções base de impressão

Guarda o/s documento/s no disco rígido ou na Pen

SUB-ÁREA – INTERNET E E-MAIL

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
---------------------	------------------	---------------------	----------------------	----------------------

Reconhece as funções das diferentes barras do programa de navegação: barras de ferramentas, barra de estado, entre outros

Identifica e interpretar vocabulário específico usado na Internet

Inicia um programa de

navegação na Web

Clica numa hiperligação (texto ou imagem,) e volta à página principal

Utiliza um endereço e acede à informação

Utiliza uma palavra-chave numa pesquisa

Pesquisa em diferentes motores de busca

Entra em sítios apontados na pesquisa e volta ao motor de busca

Adiciona uma página da Web à pasta de favoritos

Lê, apaga e responde a mensagens recebidas, em correio electrónico

Reencaminha mensagens

Cria novas mensagens

Gere a lista de endereços/contactos

ÁREA – MATEMÁTICA PARA A VIDA				
SUB-ÁREA – MÉTODOS PARA PROCESSAR A INFORMAÇÃO				
COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Lê e escreve números				
Ordena números				
Conhece, lê e escreve as horas				
Relaciona a hora, minuto e segundo				
Utiliza a moeda única europeia – euro – em actividades do dia-a-dia nomeadamente em aquisições directas, em operações de multibanco e em actividades que requeiram a escrita de informação numérica				
Lê e interpreta tabelas				
Lê e interpreta horários e calendários				
Lê e interpreta gráficos e mapas				
Compreende números inteiros e racionais (nas formas decimal e fraccionária) através dos seus nomes (oralmente) ou da sua representação escrita				
Mede e faz estimativas de medidas (comprimento, capacidade, massa, tempo e temperaturas)				
Comunica processos e resultados				
Adequa a estrutura matemática ao problema				
SUB-ÁREA - CÁLCULO				
COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Efectua operações aritméticas simples				
Utiliza estratégias pessoais de cálculo, nomeadamente				

o proposto por Polya (1945): compreender o enunciado, explicitando por exemplo, quais são os dados e qual é o objectivo do problema; estabelecer e executar um plano de resolução do problema dado na procura de leis de formação, entre outros, conforme o tipo de situação; verificar se o plano se adequa ao problema, tomando as decisões adequadas ao resultado da verificação

Resolve problemas de contagem, utilizando entre outros, o princípio da multiplicação (dobro, triplo e quádruplo), em contexto de vida

Efectua cálculos (adicionar, subtrair, multiplicar, dividir) com números inteiros e decimais simples

Utiliza a calculadora correctamente para efectuar cálculos, envolvendo as operações usuais

Resolve problemas que envolvam números decimais, nomeadamente, com recurso à unidade monetária – euro, em contexto de vida

Utiliza os fraccionários como operadores (10% de ..., 17% de ...), em contextos de vida

Resolve problemas que envolvam o conceito de perímetro de figuras planas regulares, em contexto de vida

Resolve problemas que

envolvam relações
geométricas, como área e
volume, em contextos de
vida

SUB-ÁREA – RESULTADOS E CONCLUSÕES

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Comunica processos e resultados de trabalhos				
Utiliza formas adequadas de representar os dados (tabela)				
Analisa resultados				
Retira conclusões lógicas da análise dos resultados				
Mostra como as conclusões estão de acordo com a questão levantada inicialmente				
Sintetiza o problema por uma frase ou por um título				

ÁREA – CIDADANIA E EMPREGABILIDADE

SUB-ÁREA – INDEPENDÊNCIA PESSOAL – CUIDADOS PESSOAIS (HIGIENE)

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Cuida da higiene básica diária (lavar mãos, a cara, os dentes, os pés, órgãos genitais, pentear-se)				
Toma banho regularmente e sempre que necessário				
Cuida da higiene durante o período menstrual autonomamente				
Cuida das unhas regularmente				
Vai ao cabeleireiro ou barbeiro por iniciativa própria				
Hidrata a pele, maquilhar-se e depilar-se				
Barbeia-se: molha a cara, aplica espuma, usa a lâmina de barbear, passa a cara por água, aplica o aftershave e lava a lâmina de barbear				
Usa a máquina de barbear				
Faz a barba regularmente				

SUB-ÁREA - INDEPENDÊNCIA PESSOAL – CUIDADOS PESSOAIS (VESTUÁRIO)

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Identifica no vestuário o direito, o avesso, frente e trás, colarinho e punhos				
Abotoa, desabotoa, aperta, desaperta, usa o fecho éclair, dá laços e dá nó na gravata				
Calça-se, coloca atacadores, aperta atacadores/fivelas e usa a calçadeira quando necessário				
Cuida do calçado				
Muda de roupa				

regularmente

Escolhe a roupa que vai vestir, combinando-a

Escolhe a roupa que vai vestir tendo em conta o estado do tempo

Escolhe a roupa que vai vestir tendo em conta diferentes situações e acontecimentos

Selecciona o que vai para ser lavado e o que vai ser reutilizado

Trata a roupa após a sua utilização, dobra e arruma-a devidamente

Leva peças de roupa e calçado a arranjar

SUB-ÁREA - INDEPENDÊNCIA PESSOAL – CUIDADOS PESSOAIS (ALIMENTAÇÃO)

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Participa nas conversas à mesa				
Serve-se e serve as outras pessoas				
Utiliza os talheres				
Sabe estar em espaços de restauração				
Serve-se num self-service				

SUB-ÁREA - INDEPENDÊNCIA PESSOAL – CUIDADOS PESSOAIS (NUTRIÇÃO)

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Conhece a Roda dos Alimentos				
Reconhece necessidades alimentares do organismo				
Selecciona os alimentos de forma equilibrada para as diversas refeições diárias				
Identifica os malefícios dos excessos alimentares				

**SUB-ÁREA - INDEPENDÊNCIA PESSOAL – ACTIVIDADES DE VIDA DIÁRIA
(CONFECCÃO)**

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Prepara leite, café, chá e sumos				
Prepara e confecciona: sandes				
Prepara legumes e tubérculos				
Prepara e confecciona: caldos e sopas, acompanhamentos e saladas				
Conhece técnicas e métodos de confecção: cozer, estufar, guisar, fritar, assar, grelhar, saltear e escalfar				
Prepara e confecciona carne e peixe				

**SUB-ÁREA - INDEPENDÊNCIA PESSOAL – ACTIVIDADES DE VIDA DIÁRIA
(ACTIVIDADES CASEIRAS)**

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Limpa as várias divisões da casa: varre, aspira e lava				
Põe e arruma a mesa				
Faz a cama: muda roupa de cama/identifica lençóis de cima e de baixo/estende lençóis e cobertas/faz dobras e coloca a capa na almofada				
Usa correctamente detergentes e produtos: lixívia, amaciadores, sabão, desinfectantes				
Lava a roupa manualmente e/ou na máquina				
Escova a roupa				
Passa a ferro				
Arruma a roupa				

SUB-ÁREA - INDEPENDÊNCIA PESSOAL – ACTIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (ACTIVIDADES COMPRAS)				
COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Faz pequenas compras em lojas a pedido				
Faz pequenas compras em lojas por iniciativa própria				
Escolhe um artigo entre outros do mesmo género, em função do seu aspecto, qualidade ou preço				
Utiliza correctamente o dinheiro				
Pede comprovativos das compras efectuadas				
SUB-ÁREA - INDEPENDÊNCIA PESSOAL – ACTIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (MOBILIDADE)				
COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Adquire e utiliza passe ou bilhetes				
Consulta horários				
Espera a sua vez e respeita uma fila				
Respeita normas de conduta durante os diversos percursos				
Viaja sozinho em transportes públicos em percursos habituais				
Utiliza transportes públicos em percursos não habituais				
SUB-ÁREA - INDEPENDÊNCIA PESSOAL – ACTIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (SERVIÇOS)				
COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Faz recados simples em serviços públicos e privados				
Comporta-se adequadamente em espaços públicos e privados				
Atende/efectua chamadas telefónicas				
Consulta a lista telefónica				
Conhece/utiliza os serviços dos correios: envio de				

cartas, encomendas, telegramas e faxes; pagamentos de facturas, aquisição de selos, credifone e carregamento de telemóveis, reconhecer assinaturas e documentos originais entre outros

Conhece/utiliza os serviços do banco: abertura de conta, preenchimento de cheques, operações de levantamento e depósito de numerário, aquisição de cartões, pagamento de multas e rendas, entre outros

Conhece/utiliza os serviços do registo civil: aquisição e renovação do bilhete de identidade, reconhecer assinaturas, requisita e levanta certidões, escrituras, registo automóvel e registo criminal, entre outros

Conhece/utiliza os serviços das finanças: aquisição do número de contribuinte, informações e entrega de IRS, pagamento do imposto único de veículo, pagamento da contribuição autárquica entre outros

Conhece/utiliza os serviços do Centro de Saúde: enfermagem, vacinação, planeamento familiar, medicina, psicologia, nutrição, serviço social, terapia da fala entre outros

Conhece/utiliza os serviços da farmácia: aviar receitas, medir a tensão arterial, colesterol, diabetes, testes de gravidez, consultar mapa de farmácias de serviço entre outros

Conhece/utiliza os serviços

de Agências de Viagens: recolher diversas informações sobre locais/regiões/países, hotéis, voos, marcação de viagens, entre outros

Conhecer/utilizar os diversos serviços da Loja do Cidadão: as suas funções e saber dirigir-se para o serviço desejado, entre outros

Conhece/utiliza os serviços de laboratórios de análises públicos e privados: análises, grupo sanguíneo, teste de gravidez, entre outros

Conhece/utiliza os serviços da Empresa de Electricidade: informações, requerimentos, pagamentos, reclamações entre outros

Conhece/utiliza os serviços da Câmara: pagamentos, requerimentos, informações. Licenças camarárias, recenseamento militar, entre outros

Conhece/utiliza os serviços da Pay Shop: pagamentos, carregamento de telemóveis, passes, donativos

Conhece/utiliza os serviços do Hospital: consultas de especialidade, internamentos, cirurgias, exames médicos, análises, tratamentos, serviço de urgência, entre outros

SUB-ÁREA - INDEPENDÊNCIA PESSOAL – CUIDADOS PESSOAIS (SAÚDE)

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Queixa-se quando se sente mal				

Toma os seus medicamentos respeitando as indicações que lhe são dadas

Identifica os medicamentos usados para pequenos curativos

Trata-se de ferimentos ligeiros

Identifica os malefícios do tabaco, bebidas alcoólicas e outras drogas

Mantém em dia as vacinas aconselhadas pelas autoridades sanitárias

SUB-ÁREA - INDEPENDÊNCIA PESSOAL – EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE E AFECTOS (COMPONENTE BIOLÓGICA)

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Nomeia correctamente os órgãos sexuais masculinos e femininos				
Identifica os órgãos do aparelho reprodutor e descrever a sua função				
Descreve o ciclo da reprodução humana				
Descreve as diferentes etapas do ciclo da vida humana				

SUB-ÁREA - INDEPENDÊNCIA PESSOAL – EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE E AFECTOS (COMPORTAMENTOS)

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Não inicia comportamentos provocatórios de carácter sexual				
Respeita a privacidade dos outros				
Distingue os níveis de relação: familiar, profissional, amizade, namoro, conjugal				

Respeita o seu próprio corpo

Controla os sentimentos ligados à sexualidade

Respeita os sentimentos dos outros

SUB-ÁREA - INDEPENDÊNCIA PESSOAL – EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE E AFECTOS (ANTICONCEPCIONAIS)

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Identifica os diferentes métodos anticoncepcionais				
Identifica as funções principais dos anticoncepcionais				
Sabe como se utilizam os anticoncepcionais				
Conhece as principais doenças sexualmente transmissíveis (DST's)				
Conhece o funcionamento do Serviço de Atendimento ao Jovem do Centro de Saúde local				
Sabe que pode recorrer a esse serviço quando é necessário				

SUB-ÁREA - INDEPENDÊNCIA PESSOAL – CUIDADOS PESSOAIS (SEGURANÇA)

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Não abre a porta de casa a estranhos				
Não aceita boleias, bebidas ou comidas de estranhos				
Manipula objectos e materiais cortantes com precaução				
Toma precauções para evitar os perigos da utilização do gás e da electricidade				
Identifica e respeita sinais de perigo em embalagens				

Sabe usar e guardar medicamentos, detergentes e outros produtos tóxicos

Observa as regras de segurança ao andar na via pública

Identifica e respeita os sinais de trânsito na via pública

Identifica e respeita os sinais de segurança: bandeiras e placas de informação

Tem noções básicas de primeiros socorros

Compreende as responsabilidades e riscos das decisões

SUB-ÁREA – HIGIENE E SEGURANÇA NO TRABALHO

COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Recorre a serviços de protecção e prevenção de acidentes				
Utiliza vestuário e calçado adequados ao trabalho a realizar				
Transporta e acondiciona os trabalhos acabados com as precauções necessárias				
Utiliza os equipamentos de protecção específicos quando necessário				
Toma as precauções exigidas no contacto com máquinas, ferramentas e outros equipamentos				
Manuseia produtos perigosos com precaução				
Identifica as regras, sinais convencionais, cuidados de segurança em cartazes e/ou embalagens				
Guarda produtos perigosos em locais adequados				

SUB-ÁREA – RESPONSABILIDADE E ÉTICA				
COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
É assíduo				
É pontual				
Desempenha as funções de acordo com o código deontológico da profissão				
Compreende a importância da qualidade no desempenho da função				
Participa na vida cívica de forma crítica e responsável				
Respeita a diversidade cultural, religiosa ou outra				
SUB-ÁREA – RELACIONAMENTO INTERPESSOAL				
COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Trata as pessoas com cortesia e consideração: clientes, colegas e supervisores				
Comunica, expõem e defende ideias próprias, respeitando as diferenças do outro				
Sabe ouvir o outro				
Trabalha com pessoas de diferentes estatutos				
Valoriza os outros				
Coloca questões e contornar obstáculos				
Gere emoções e impulsos				
Controla a situação, age e reage de forma rápida e eficiente				
Tem resistência à frustração				
Gere o stress				
Gere conflitos				
Tem capacidade reflexiva				
SUB-ÁREA – TRABALHO EM EQUIPA/GRUPO				
COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Respeita as normas				

definidas pela equipa/grupo				
Planeia, organiza e controla o trabalho				
Aceita críticas				
É autónomo				
É perseverante e orientado para resultados				
Tem iniciativa própria				
É resiliente (força interior)				
Reage a situações novas e imprevistas				
Participa e envolve-se activamente no trabalho em equipa/grupo				
Partilha responsabilidades				
Ajuda outros nas suas funções				
Pede ajuda				
Partilha conhecimentos				
Compromete-se com as decisões da equipa/grupo				
SUB-ÁREA – CULTURA ORGANIZACIONAL				
COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Conhece a estrutura e serviços de uma instituição/empresa				
Analisa um organograma				
Reconhece relações de autoridade e dependência funcional				
Consulta as notas informativas da instituição/empresa				
Identifica-se com a cultura organizacional				
Compreende e respeita a missão e as regras de funcionamento da organização				
É flexível e polivalente face às necessidades da organização				

SUB-ÁREA – FORMAÇÃO CONTÍNUA				
COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Tem um objectivo profissional				
Ajusta o desempenho profissional a imprevistos				
Adapta-se à mudança: novas situações, produtos, processos, inovação tecnológica e equipamentos				
Toma iniciativa para adquirir novos conhecimentos				
Mantém-se actualizado				
Participa sempre que possível em actividades de formação contínua				
É proactivo na procura e no aproveitar das oportunidades de formação e de emprego				
SUB-ÁREA – PROFISSÃO E TRABALHO				
COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Conhece a legislação de trabalho, sindicatos e relações laborais				
Reconhece a importância dos meios de comunicação social				
Sabe seleccionar e optar: ofertas e procura de trabalho				
Sabe como responder a um anúncio				
Elabora o Curriculum Vitae				
Prepara-se para uma entrevista de trabalho: vestuário, comunicação, postura				
SUB-ÁREA – DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÓMICO				
COMPETÊNCIAS	ADQUIRIDO	EM AQUISIÇÃO	NÃO ADQUIRIDO	NÃO OBSERVADO
Participa na vida cívica de				

forma crítica e responsável:
eleições, recenseamento
civil, reuniões do poder
autárquico, associações,
sindicatos, entre outros

Adquire noções básicas de
organização política e
económica

Identifica acontecimentos
sócio-culturais relevantes e
conhece o seu significado

Conhece direitos e deveres
económicos: impostos,
retribuições sociais, entre
outros

Toma decisões de consumo,
em termos pessoais,
familiares e profissionais

Conhece a tabela salarial de
acordo com o mercado de
trabalho

Auto-gere os seus
rendimentos

Anexo II - Processo tripartido: diagnóstico, classificação e sistema de apoios (AAMR, 1992)

1.ª FASE — DIAGNÓSTICO DA DM

Nome: _____ Data ____/____/____

Equipa: _____

QI _____ Teste _____ Data ____/____/____

Limitações em duas ou mais áreas de *skills* adaptativos: ☐ Sim ☐ Não

Avaliações adaptativas _____ Data ____/____/____

Limitações significativasComunicação ☐ Sim ☐ NãoComunicação ☐ Sim ☐ NãoAuto-suficiência ☐ Sim ☐ NãoSaúde e segurança ☐ Sim ☐ NãoAVD ☐ Sim ☐ NãoAcadémicas ☐ Sim ☐ Não*Skills* sociais ☐ Sim ☐ NãoTempos livres ☐ Sim ☐ NãoComunidade ☐ Sim ☐ NãoEmprego ☐ Sim ☐ Não

Idade do aparecimento: _____

Diagnóstico: _____

Diagnóstico da deficiência mental envolve: um funcionamento intelectual inferior ou aproximado a 70/75; a ocorrência de limitações em dois ou mais níveis adaptativos e a idade de aparecimento até aos 18 anos de idade

Linhas de orientação: avaliação intelectual

- a determinação do funcionamento intelectual abaixo da média exige a utilização de medidas globais onde se incluam diferentes tipos de itens e de distintos factores de inteligência; os instrumentos mais comumente utilizados referem-se à escala de inteligência de Stanford-Binet, uma das escalas de Wechsler (WISC-III, WAIS-R) ou a bateria de avaliação infantil de Kaufman;
- se a validação do QI não for possível, as capacidades intelectuais significativamente abaixo da média referem um nível de *performance* considerado inferior quando comparado com os adoptados pela maioria da população (97%) de *backgrounds* similares;
- com o intuito de validação, a avaliação da *performance* cognitiva deve estar isenta de erros de origem sensorial, motora, emocional ou cultural.

Linhas de orientação: comportamento adaptativo

- os instrumentos de avaliação do CA devem ser utilizados dentro do mesmo contexto ecológico dos indivíduos do mesmo escalão etário;
- a avaliação pode ser melhorada através de técnicas de revisão dos históricos, de entrevistas directas aos sujeitos e indirectas (a pessoas-“chave” na vida daqueles), de observações das rotinas diárias ou de interações directas com os sujeitos.

2.ª FASE — CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO

Nome: _____ Data ____/____/____

Dimensão I: Funcionamento intelectual e *skills* adaptativos

Descrição das áreas fortes e fracas dos indivíduos em termos do funcionamento intelectual e comportamento adaptativo baseada em testes e observações; indicar a fonte de informações.

COMUNICAÇÃO

Áreas fortes

Fonte de informação: _____

Áreas fracas

Fonte de informação: _____

AUTO-SUFICIÊNCIA

Áreas fortes

Fonte de informação: _____

Áreas fracas

Fonte de informação: _____

ACTIVIDADES DA VIDA DIÁRIA (AVD)

Áreas fortes

Fonte de informação: _____

Áreas fracas

Fonte de informação: _____

SKILLS SOCIAIS

Áreas fortes

Fonte de informação: _____

Áreas fracas

Fonte de informação: _____

AUTO-SUFICIÊNCIA NA COMUNIDADE

Áreas fortes

Fonte de informação: _____

Áreas fracas

Fonte de informação: _____

RESPONSABILIDADE

Áreas fortes

Fonte de informação: _____

Áreas fracas

Fonte de informação: _____

SAÚDE E SEGURANÇA

Áreas fortes

Fonte de informação: _____

Áreas fracas

Fonte de informação: _____

ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Áreas fortes

Fonte de informação: _____

Áreas fracas

Fonte de informação: _____

TEMPOS LIVRES

Áreas fortes

Fonte de informação: _____

Áreas fracas

Fonte de informação: _____

EMPREGO

Áreas fortes

Fonte de informação: _____

Áreas fracas

Fonte de informação: _____

Dimensão II: Considerações psicoemocionais

Descrição das áreas fortes e fracas dos indivíduos em termos do funcionamento intelectual e comportamento adaptativo baseada em observações, avaliações clínicas ou diagnósticos formais (ex.: DSM-III-R); indicar a fonte de informações.

Áreas fortes

Fonte de informação: _____

Áreas fracas

Fonte de informação: _____

Dimensão III: Considerações físicas/saúde/etiológicas

Listagem do diagnóstico relacionado com a saúde, com as etiologias primárias e factores concorrentes para o aparecimento dos distúrbios baseada em observações comportamentais, avaliações clínicas ou diagnósticos formais (ex.: ICD9).

Saúde: _____

Etiologias primárias: _____

Factores causais: _____

3.ª FASE — PERFIL E INTENSIDADE DOS APOIOS ESPECÍFICOS

Nome: _____ Data ____/____/____

Listagem das funções de suporte, da actividade específica e do nível de intensidade em cada uma das áreas e/ou dimensões.

Níveis de intensidade: I — intermitente; L — limitado, E — extensivo, P — perversivo

Dimensão I: Funcionamento intelectual e *skills* adaptativos

Dimensão/Área	Funções de suporte	Actividade	Nível de intensidade
Comunicação			
Auto-suficiência			
<i>Skills</i> sociais			
AVD			
Auto-suficiência na comunidade			
Responsabilidade			
Saúde e segurança			
Actividades académicas			
Tempos livres			
Emprego			

Dimensão II: Considerações psicoemocionais

Dimensão/Área	Funções de suporte	Actividade	Nível de intensidade

Dimensão III: Considerações físicas/saúde/etiológicas

Dimensão/Área	Funções de suporte	Actividade	Nível de intensidade

Dimensão IV: Considerações envolvimentoais

Dimensão/Área	Funções de suporte	Actividade	Nível de intensidade

Dimensão IV: Considerações envolvimentoais

Descrição da forma como o contexto diário, laboral e educacional facilita ou restringe as oportunidades para uma integração na comunidade, da aplicação dos apoios sociais (família e amigos) e recursos materiais (casa, possessões, etc.).

QUALIDADE DE VIDA

Áreas fortes

Fonte de informação: _____

Áreas fracas

Fonte de informação: _____

QUALIDADE DE VIDA

Áreas fortes

Fonte de informação: _____

Áreas fracas

Fonte de informação: _____

QUALIDADE DE VIDA

Áreas fortes

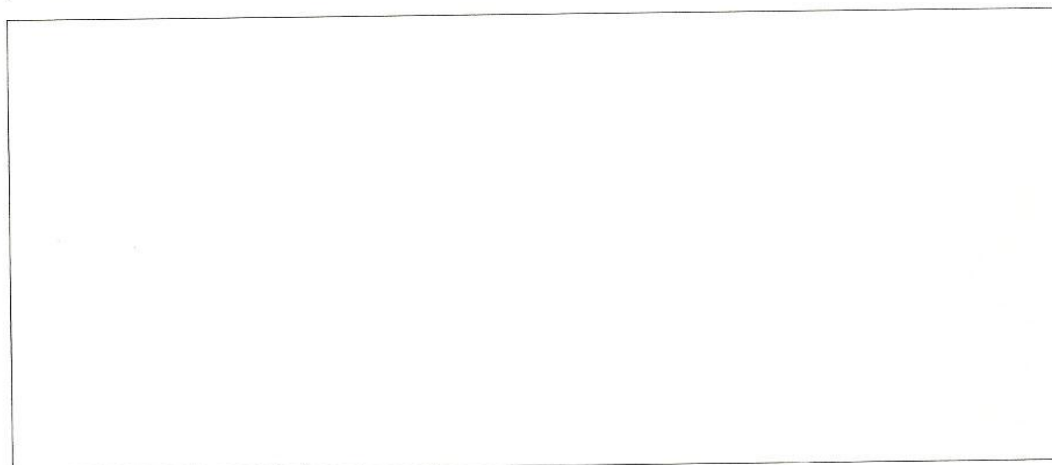
Fonte de informação: _____

Áreas fracas

Fonte de informação: _____

Envolvimento optimal

Descrição do envolvimento optimal que possa facilitar a independência, a interdependência, a produtividade e a integração na comunidade.



Anexo III - Exemplos de fichas de actividades práticas realizadas pelos alunos

FICHEIRO DE ACTIVIDADES PRÁTICAS		1
I – SABER COMUNICAR		
COMO ESCREVER UMA CARTA		
Observa:	Lisboa, 18 de Setembro 2008 Primo Guilherme: Como tens passado? Nós aqui estamos bem. O meu avô ofereceu-me um telemóvel dos mais modernos. Tem câmara fotográfica, vídeo e posso ligar à internet. Também posso ouvir música, gravar ou ver televisão. É muito bonito. Já sei enviar sms e mms. Como o Natal está próximo, lembrei-me de te convidar para passares alguns dias comigo. Seria tão bom! Podias também aprender a trabalhar com o computador e brincar na neve. Responde-me depressa e conta-me novidades. Abraço do primo, Rodrigo.	
Escrevo o nome da pessoa a quem se destina a carta	Depois da saudação coloco sempre dois	Escrevo o local e a data
Despedida	Assinatura	Conto a razão porque escrevi a carta
Faz de conta que és o Guilherme e vais responder à carta do Rodrigo.		

FICHEIRO DE ACTIVIDADES PRÁTICAS

4

I – SABER COMUNICAR

COMO ESCREVER UM RECADO/PEDIDO

Imagina que tens que organizar uma festa e não tiveste tempo de fazer uma compras para o lanche que vais oferecer a uns amigos. Deixa um bilhete à tua avó, indicando-lhe os locais e o que deve comprar, e dando-lhe algumas sugestões sobre como preparar a refeição.

Compras: 2 pacotes de guardanapos 20 pratos de papel 2Kg de carne 1Kg de batatas 1 ananás 2 Kg de morangos 3 pães ½ Kg de queijo 5 garrafas de sumo 1 frasco de azeitonas recheadas 1 frasco de pickles 2 alfaces 1Kg de tomate 1 bolo 1 dúzia de pãezinhos de leite	Locais/Secções talho, mercearia, supermercado, padaria, frutaria, charcutaria, pastelaria		
	Tipos de alimentos <table border="1"><tr><td>Batatas: -Roxa; -Branca. Queijo: -Flamengo; -Serra; -Ilha. Guardanapos: -Folhas simples -Folha dupla -Branco e coloridos Pão: -Alentejano -Forma -Centeio -Maíra</td><td>Sumo: -Ananás -Laranja -Limão -Maracujá Carne: -Assar -Estufar -Cozer -Grelhar -Fritar -Picada</td></tr></table>		Batatas: -Roxa; -Branca. Queijo: -Flamengo; -Serra; -Ilha. Guardanapos: -Folhas simples -Folha dupla -Branco e coloridos Pão: -Alentejano -Forma -Centeio -Maíra
Batatas: -Roxa; -Branca. Queijo: -Flamengo; -Serra; -Ilha. Guardanapos: -Folhas simples -Folha dupla -Branco e coloridos Pão: -Alentejano -Forma -Centeio -Maíra	Sumo: -Ananás -Laranja -Limão -Maracujá Carne: -Assar -Estufar -Cozer -Grelhar -Fritar -Picada		

Avó Alda

Por favor, _____

FICHEIRO DE ACTIVIDADES PRÁTICAS**5****I – SABER COMUNICAR****COMO DESCREVER****Observa como se descrevem coisas:****Descrever uma coisa é dizer como é:**

- O tamanho – grande ou pequeno / alto ou baixo
- A forma – redondo / quadrado / rectangular...
- A cor – azul / preta / amarela / vermelha...
- De que é feito (matéria) – vidro / metal / barro / alumínio / plástico...
- Utilidade – para ornamentar / para brincar / para comer...
- Preço (caro / barato / acessível)
- Duração (material duradouro ou de desgaste...)
- Resistência (frágil, resistente...)
- Apresentação (moderno, antiquado, colorido, brilhante, luminoso, linhas sóbrias, distinto...)
- Outras características (tem ecrã, teclas, emite som...)

PROPOSTAS:

- 1- Descreve um objecto que utilizes com frequência.**
- 2- Descreve um material escolar preferido.**
- 3- Descreve um ambiente: a tua escola / o clube recreativo / o salão de jogos / a tua localidade.**
- 4- Descreve uma pessoa, um amigo ou animal**

FICHEIRO DE ACTIVIDADES PRÁTICAS

II – SABER PREENCHER IMPRESSOS/FORMULÁRIOS

7

COMO ELABORAR UMA BIOGRAFIA

Preenche de acordo com o que se pede:

QUEM SOU EU?

QUEM SOU EU?		
Nome		
Filiação		
Estado		
Naturalidade	Freguesia	País
	Concelho	
Nacionalidade e		
Data de Nascimento		
Morada		
Frequência escolar		
GOSTOS E PREFERÊNCIAS		
Passatempos		
Desporto(s) que pratica		
Países visitados		
Livros lidos		
COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS		
O que sabe fazer?		
Experiências adquiridas		

FICHEIRO DE ACTIVIDADES PRÁTICAS**13****III – SABER ONDE E COMO COMPRAR****COMO ENCONTRAR OS PRODUTOS**

Observa as gravuras. Os produtos encontram-se organizados por secções ou lojas. Exemplos: loiças e utilidades; drogaria; produtos alimentares,...



A. Organiza quadros do mesmo tipo para as seguintes secções:

- a) charcutaria
- b) talho
- c) peixaria
- d) bebidas
- e) retrosaria

B. Descobre em que secções podes adquirir os seguintes produtos:

- a) detergente
- b) fraldas
- c) esparguete
- d) agrião e repolho
- e) pacotes de ervilhas e favas

FICHEIRO DE ACTIVIDADES PRÁTICAS

14

III – SABER ONDE E COMO COMPRAR

COMO GERIR UM ORÇAMENTO

Imagina que tens um orçamento de 100 € para comprar, por exemplo, produtos de higiene ou produtos alimentares.

Visita um estabelecimento comercial à tua escolha e faz as tuas opções de compra tendo como suporte a tabela. Completa preenchendo-a de acordo com o modelo:

IDENTIFICAÇÃO DO ESTABELECIMENTO COMERCIAL

Produtos que comercializa:

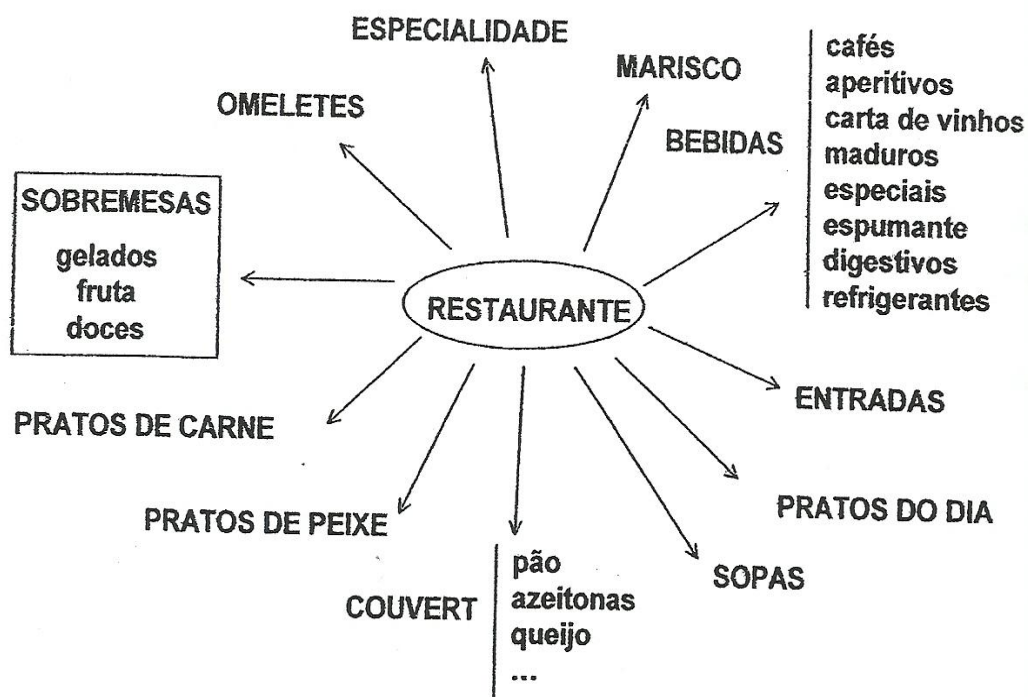
[illegible]

Registo das Secções/lojas onde fizeste as compras:

OBSERVAÇÕES:

FICHEIRO DE ACTIVIDADES PRÁTICAS**17****III – SABER ONDE E COMO COMPRAR****COMO ESCOLHER UMA REFEIÇÃO**

A. Observa os aspectos a ter em conta quando consultas uma ementa:

A IDA A UM RESTAURANTE

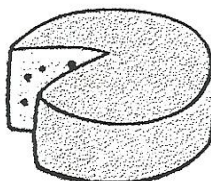
**B. Visita um Restaurante da tua localidade e pede uma cópia da ementa.
Imagina que vais almoçar ou jantar com a tua família, a esse restaurante.**

- 1- Faz o registo do pedido**
- 2- Faz a previsão da despesa.**

FICHEIRO DE ACTIVIDADES PRÁTICAS**21****IV – SABER CALCULAR E LIDAR COM O DINHEIRO****COMO CALCULAR PREÇOS MENTALMENTE**

A. Calcula mentalmente o preço das seguintes quantidades de queijo, se meio Kg custar 3€:

- a) 1 Kg
- b) 2 Kg
- c) 3 kg
- d) 5 Kg
- e) 10 Kg

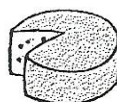


Nota:

Utiliza a técnica do dobro – quando sabemos o preço de 0,5kg, 0,5l ou 0,5m e pretendemos calcular o preço da unidade, multiplicamos por 2, porque essas unidades de medida

B. Calcula mentalmente o preço de meio quilograma, dos seguintes produtos de charcutaria:

- a) queijo 12€/kg
- b) presunto 16€/kg
- c) chouriço 10€/kg
- d) fiambre 9€/kg



Nota:

Quando sabemos o preço da unidade e pretendemos achar o preço de meio (metade) utilizamos a técnica da divisão por 2.

C. Observa a seguinte tabela de preços de uma casa de cafés e calcula o preço de:

250g de café Brasil 5€

1kg	→	_____
0,5kg	→	_____

250g de café Angola 9€

1kg	→	_____
0,5kg	→	_____

250g de café S. Tomé 7,50€

1kg	→	_____
0,5kg	→	_____



Nota:

Quando sabemos o preço de 250g, ou seja, $\frac{1}{4}$ (um quarto) de kg, multiplicamos por 4 para calcular o preço do kg.

FICHEIRO DE ACTIVIDADES PRÁTICAS**30****V – SABER CONSULTAR INFORMAÇÃO****COMO PESQUISAR NA INTERNET**

Utiliza a internet para procurares informação e aumentares os teus conhecimentos. Procura agrupar a informação por temas, de uma forma sintética e com ilustrações:

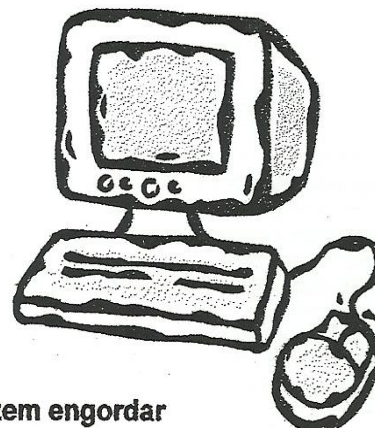
PESQUISA NA INTERNET**SUGESTÃO: DOSSIER SOBRE ALIMENTAÇÃO**

Procura em prospectos, brochuras, revistas, INTERNET... gravuras, imagens, fotografias e pequenos artigos, relativos à alimentação e com eles forma um dossier da sala.

Trabalho de grupo ou individual

Poderão pesquisar, organizar e agrupar de acordo com as seguintes categorias:

1. Alimentos ricos em vitaminas
2. Comidas com excesso de gordura
3. Alimentos com sal a mais
4. Alimentos açucarados
5. O leite e os seus derivados
6. Alimentos que produzem energia
7. Alimentos importantes para o crescimento
8. Alimentos que quando comidos em excesso fazem engordar
9. Os peixes que podemos comer em Portugal
10. Alimentos contaminados (com microtoxinas e microorganismos)
11. Alimentos líquidos
12. Alimentos delicados (alimentos de curta duração; sensíveis)
13. Animais que fazem parte da nossa alimentação
14. Formas de confeccionar os principais alimentos
15. Regras de higiene para quem manipula, adquire, conserva, confecciona e consome os alimentos.
16. ...



FICHEIRO DE ACTIVIDADES PRÁTICAS**26****V – SABER CONSULTAR INFORMAÇÃO****COMO CONSULTAR UM JORNAL**

A. Observa um jornal de parede. Há secções.

Exemplos de secções:

Concursos – Passatempos – Editorial – Noticiário – Apanhados – Reportagem – Desta Vez Entrevistamos – Em Destaque – Top Música – Perguntas Que Esperam Respostas – Opiniões Do Leitor – Comentários Sobre Um Livro Da Biblioteca – Crítica Televisiva – Conto – Poesia – Comunicados – Concurso De Fotografias Ex: “O Meu Bairro” – Desporto

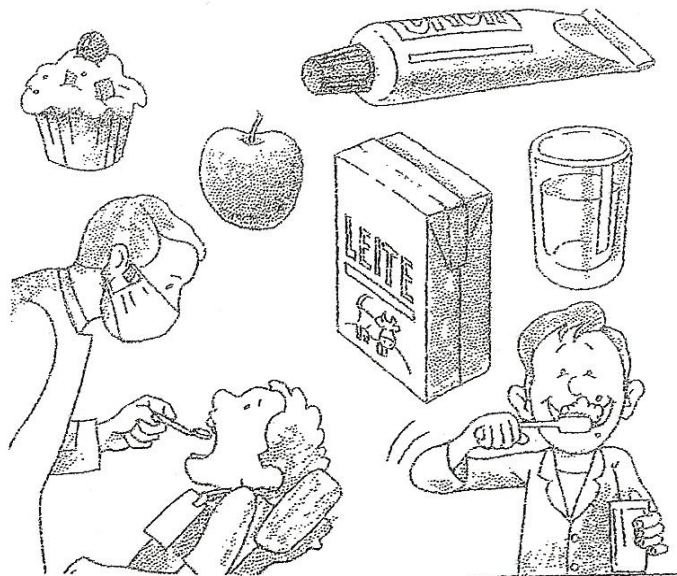
B. Consulta agora um jornal diário ou semanário e procede ao levantamento do seguinte:

- a) secções existentes;**
- b) identificação de alguns tipos de textos jornalísticos;**
- c) notícias/informações que mais te interessam;**
- d) notícias locais e notícias do mundo.**
- e) elabora um tipo de texto jornalístico à tua escolha.**

TIPOS DE TEXTOS JORNALÍSTICOS	
NOTÍCIA	Relato de um acontecimentos actual e com interesse. Divide-se em duas partes: o <i>lead</i> , ou cabeça da notícia, e o corpo da notícia. A técnica da escrita utilizada é a chamada pirâmide invertida (primeiro o mais importante e depois os pormenores)
CRÓNICA	Permite grande liberdade de criação a todos os níveis. Serve para abordar um tema ou um episódio com uma interpretação pessoal do autor.
ENTREVISTA	Usa-se para obter informações directas. Pode ser dirigida a um ou vários convidados que devem ser conhecidos dos temas de abordagem. Normalmente, emprega-se a estrutura de pergunta-resposta.
REPORTAGEM	Pretende dar uma noção de proximidade entre o que aconteceu e o leitor. Procura ser um documento fiel de determinado acontecimento
INQUÉRITO	Entrevista única a várias pessoas, privilegiando não o jornalista mas antes as opiniões dos inquiridos.
EDITORIAL	Artigo de responsabilidade das chefias (director, chefe de redacção), em que se dá a opinião sobre um assunto ou se traça a linha programática do jornal.
DOSSIER	Conjunto de artigos sobre um mesmo tema – pode integrar formas jornalísticas diversas.

FICHEIRO DE ACTIVIDADES PRÁTICAS**33****VI – SABER CUIDAR DE SI PRÓPRIO****COMO TER UMA DENTIÇÃO SAUDÁVEL**

A. Observa as gravuras e identifica o que é saudável para os dentes.



B.

- 1- O que observas na dentição do menino da imagem?**
- 2- O que deves fazer para não te acontecer o mesmo?**
- 3- Elabora um cartaz com todas as regras para teres uma dentição saudável.**



FICHEIRO DE ACTIVIDADES PRÁTICAS**34****VI – SABER CUIDAR DE SI PRÓPRIO****COMO EVITAR DOENÇAS**

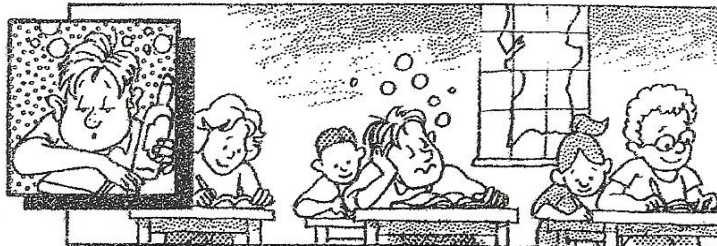
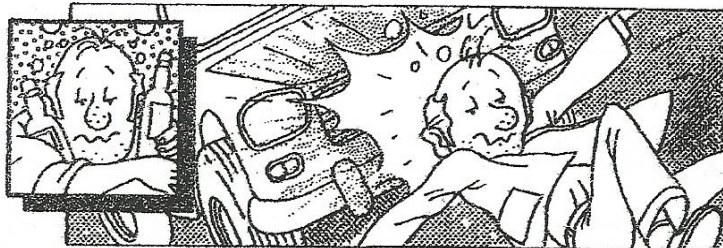
Observa as gravuras que contam a história que podia não ter acontecido:



- A. Na tua opinião, de que modo é que a história podia não ter acontecido?
- B. Identifica as fontes possíveis de micróbios que podem provocar doenças.
- C. Quais os cuidados que o manipulador de alimentos devia ter tido?
- D. Como evitarias que as moscas transportassem micróbios para a cozinha?
- E. Como procederias para que os ratos não contaminassem a comida?

FICHEIRO DE ACTIVIDADES PRÁTICAS**35****VI – SABER CUIDAR DE SI PRÓPRIO****COMO PREVINIR SITUAÇÕES PROVOCADAS PELO ÁLCOOL**

Observa as imagens que retratam 3 situações provocadas pela ingerência de bebidas alcoólicas:

1ª**2ª****3ª**

A. Quais as alterações provocadas pelo uso do álcool no comportamento das pessoas?

B. Que problemas podem ocorrer na escola, no trabalho, em casa e na estrada a quem consumir álcool?

C. Por que se faz o teste do balão nas estradas?

Anexo IV – pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo. Sr. Encarregado de
Educação

Sou professor de Educação Especial e estou a fazer o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação Almeida Garrett. **No âmbito deste projecto de investigação pretende-se compreender, analisar e otimizar as áreas de competência adquiridas, em aquisição e não adquiridas de um grupo de alunos com Deficiência Intelectual em formação prática em contexto de trabalho.**

A investigação será desenvolvida durante o presente ano lectivo e para o seu desenvolvimento será necessário realizar algumas actividades com o/a seu/sua educando (a) nas áreas de Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias de Informação e Comunicação. No contexto destas actividades poder-se-ão tirar algumas fotografias. Para o efeito, solicito a sua autorização para poder realizar algumas actividades com o/a seu/sua educando (a) nas áreas citadas e poder tirar algumas fotografias do/a seu/sua educando (a) ao realizar as mencionadas actividades caso seja necessário. Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

O Investigador
(Professor Miguel Pestana)

Autorização

Eu,,
Encarregado de Educação do aluno
....., autorizo que o
Professor Miguel Pestana realize algumas actividades nas áreas de Linguagem e
Comunicação, Matemática para a vida, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias
de Informação e Comunicação com o/a meu/minha educando (a) nas áreas referidas e tire
algumas fotografias do meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data:
...../...../2011

.....
(Assinatura do Encarregado de Educação)

