



## **Uma Abordagem Preventiva em Educação Inclusiva**

# **Diferenciação de Práticas em Sala de Aula para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**



### **Projecto DISTINC**

Jo Lebeer, Luísa Grácio, Z. Hande Sart, Beno Schraepen, Nalan Babur,  
Ria Van den Eynde, Leen Stoffels, Adam Gogacz (Editors)

---

**IMPRESSÃO DA UNIVERSIDADE DE BOĞAZIÇI  
2013**



**DISTINC 2013**  
DEVELOPING AN IN-SERVICE TRAINING  
FOR INCLUSIVE CLASSROOM PRACTICES

# Uma Abordagem Preventiva em Educação Inclusiva

**Diferenciação de Práticas em Sala de Aula para  
Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Guia de  
Formação em Serviço

Projecto DISTINC

Jo Lebeer, Luísa Grácio, Z. Hande Sart, Beno Schraepen, Nalan Babur,  
Ria Van den Eynde, Leen Stoffels, Adam Gogacz (Editors)

Janeiro 2013





# DISTINC

DEVELOPING AN IN-SERVICE TRAINING  
FOR INCLUSIVE CLASSROOM PRACTICES

## Editores

Jo Lebeer

Luísa Grácio

Z. Hande Sart

Beno Schraepen

Nalan Babur

Ria Van den Eynde

Leen Stoffels

Adam Gogacz

## Cólofon

### Boğaziçi University Cataloging –in-Publication Data

Uma Abordagem Preventiva em Educação Inclusiva Diferenciação de Práticas em Sala de Aula para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico : Formação em Serviço Guia / Editors ; Jo Lebeer, Luísa Grácio, Z. Hande Sart, Beno Schraepen, Nalan Babur, Ria Van den Eynde, Leen Stoffels & Adam Gogacz.

92 pages; 30 cm.

ISBN 978-975-518-344-2

1. Inclusive education. 2 Teachers --Training of. 3. DISTINCT Project.

**LC1200**

**Publication No : 1079**

*Versão portuguesa resumida:  
Luísa Grácio & Marília Cid*

*Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser copiada, arquivada ou publicada, seja de que forma for, sem autorização expressa dos autores e do editor.*



Lifelong Learning Programme

*Este projecto foi financiado em 2010-2013 através do apoio do Parlamento Europeu e Comissão do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida Contrato N° 510072-LLP-1-2010-TR-Comenius-CMP. Este documento reflete os pontos de vista dos autores e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer uso que possa ser feito da informação nele contida.*

**5 1 0 0 7 2 - L L P - 1 - 2 0 1 0 - 1 - T R - C O M E N I U S - C M P**

# ▶ Índice

Índice .....	v
Prólogo.....	ix
Agradecimentos .....	xi
<b>SECÇÃO I - Introdução .....</b>	<b>1</b>
Educação para todos – educação inclusiva .....	1
O que é o DISTINC.....	2
Objectivos do DISTINC .....	2
Referências para a Secção I.....	2
<b>SECÇÃO II - De que tipo de formação precisam os professores para lidar com a diversidade? .....</b>	<b>3</b>
O índice das necessidades de formação.....	4
<b>SECÇÃO III - Formação em Educação Inclusiva.....</b>	<b>7</b>
Estrutura geral da formação.....	7
Formação.....	8
Guia dos Professores .....	9
<b>MÓDULO 1 - Conhecimento Geral sobre Educação Inclusiva.....</b>	<b>11</b>
Introdução .....	11
Objectivos.....	11
Competências a desenvolver pelos professores.....	11
Conteúdo deste módulo .....	12
O contexto da inclusão .....	12
Consequências para a educação .....	13
Como formar professores neste módulo.....	13
Fundamentação e Conceitos Chave.....	13
O direito à inclusão e a igualdade de oportunidades.....	14
O Contexto da educação inclusiva .....	14
Modificabilidade , desenvolvimento cognitivo, plasticidade do cérebro e inclusão: O que têm a ver uns com os outros ? .....	15
O mecanismo de rotulagem e estigmatização.....	15
Toolbox de actividades para Conhecimento Geral sobre Educação Inclusiva .....	17
<b>MÓDULO 2 - Práticas Inclusivas na Sala de Aula.....</b>	<b>19</b>
Introdução .....	19
Objectivos.....	19
Competências a desenvolver pelos professores.....	19
Conteúdo do Módulo 2.....	22
1. Estratégias de acolhimento .....	22
2. Adaptar a diferentes capacidades .....	22
3. O professor como um mediador de inclusão e processos de aprendizagem .....	23
4. Manter um equilíbrio entre firmeza e flexibilidade.....	23
5. Quando escolher estimulação– compensação– remediação- dispensa? .....	24
6. Adaptar a organização da escola e sala de aula .....	24

7. Organizar apoio.....	25
O que é a inteligência e como a podemos melhorar? .....	25
Bom ensino através da remoção de barreiras à aprendizagem: contributos da teoria da instrução de Bruner .....	27
Diferenças na aprendizagem, estilos de aprendizagem e ensino .....	28
Teoria da aprendizagem mediada de Feuerstein e suas implicações para a educação inclusiva.....	30
Diferenciação Segundo o conceito de mapa cognitivo de Feuerstein's .....	30
Aprendizagem cooperativa.....	30
Como formar professores neste módulo.....	32
Recursos para este módulo .....	32
Toolbox de actividades para práticas inclusivas na sala de aula .....	35
<b>MÓDULO 3 - "O que sabemos? O que podemos aprender?" .....</b>	<b>37</b>
Introdução .....	37
Objectivos .....	37
Competências a desenvolver pelos professores.....	38
Conteúdo do módulo 3.....	40
1. Compreender Comportamentos Desafiantes (CD) em Crianças.....	40
2. Analisar e reflectir sobre as perspectivas e papéis das crenças, atitudes e acções dos professores face ao comportamento desafiante .....	42
3. Conceptualizar perspectivas sobre comportamento desafiante .....	43
4. Estabelecer o cenário para criar um ambiente positivo .....	44
5. Desenvolver técnicas e estratégias: Identificar mudanças desejáveis e desenvolver acções baseadas no apoio ao comportamento positivo e comportamento funcional .....	45
Fundamentação e Conceitos Chave.....	45
Comportamentos Desafiantes Nas Crianças: Compreensão E Intervenção Do Professor.....	46
Perspectiva ecológica dos comportamentos desafiantes.....	47
Perspectivas gerais sobre gestão de comportamento: escola, aprendizagem e professores.....	48
Prevenção de riscos: Comportamento positivo aberto à escola (School-wide positive behaviour) .....	50
Criar um ambiente inclusivo e positivo na sala de aula conducente à aprendizagem.....	50
Desenvolvimento de competências sociais e emocionais.....	50
Desenvolvimento da auto-regulação e auto-controle como forma de prevenir e ultrapassar comportamentos desafiantes .....	52
Como formar professores neste módulo.....	54
Recursos para este módulo .....	54
Toolbox de actividades para comportamentos desafiantes .....	58
<b>MÓDULO 4 - Prevenir e ultrapassar dificuldades iniciais da leitura .....</b>	<b>59</b>
Introdução .....	59
Objectivos .....	59
Competências a desenvolver pelos professores.....	59
Conteúdo do Módulo 4.....	61
Fundamentação e Conceitos Chave.....	63
Parte 1: Compreender o desenvolvimento da literacia nas crianças.....	63
Parte 2: Teorias da aprendizagem da leitura .....	64
Parte 3: Dificuldades de leitura .....	65
Parte 4: Intervenções (geral) .....	66
Recursos para este módulo .....	69
Toolbox de actividades para leitura inicial .....	71

MÓDULO 5 - Melhorar a compreensão da leitura .....	73
Objectivos .....	73
Competências que queremos desenvolver nos professores.....	73
Conteúdo do Módulo 5.....	75
Fundamentação e conceitos chave .....	76
Parte I : Compreensão da Leitura.....	76
Parte II: Compreensão leitora na prática.....	77
O papel do professor .....	77
Recursos para este módulo .....	78
Toolbox de actividades para Compreensão da Leitura .....	80
 Autores.....	 81
 DISTINC Project Partners .....	 85





## ▶ Prólogo

A “Educação para Todos” (EPT) é um movimento por um compromisso global para fornecer uma boa qualidade de educação básica a todas as crianças, jovens e adultos. O EPT foi lançado inicialmente em Jomtien, Tailândia em 1990, sendo que a comunidade internacional confirmou o seu empenho no EPT no Fórum Mundial da Educação em Dakar em 2000. Para além disso, 164 governos comprometeram-se a atingir a EPT identificando seis objectivos a serem alcançados até 2015 nomeadamente uma boa qualidade na educação primária obrigatória para todas as crianças. A ideia é tornar a escola acessível a todas as crianças, quaisquer que sejam as suas diferenças e contextos.

As crianças com necessidades específicas e/ou com deficiência devem ser integradas em contextos de ensino regular através da educação inclusiva. Segundo a Convenção da ONU (Artigo 24º), as crianças com deficiência têm o direito a ser educadas em contextos de ensino regular juntamente com os seus pares sem deficiência com o objectivo de as integrar. Considera ainda que os governos devem tomar medidas por forma a garantir-lhes esse direito. Neste contexto, a legislação educativa em diversos países foi alterada por forma a tornar a educação mais inclusiva. No entanto, a sua implementação não se encontra no nível desejado. Por exemplo, os professores apresentam ainda dificuldades em lidar com a diversidade de necessidades e níveis de sucesso dos alunos existindo muitas falhas administrativas e organizacionais nas escolas bem como falta de materiais de formação.

Não obstante, o problema da educação inclusiva deve ser encarado de uma perspectiva mais ampla do que apenas permitir que todas as crianças, quaisquer que sejam as suas necessidades ou dificuldades, participem na escola normal. A verdadeira questão consiste em resolver um dilema: como criar melhores condições de educação inclusiva e, simultaneamente, criar condições óptimas de aprendizagem para muitas crianças diferentes, muitas das quais com desafios de aprendizagem e comportamento.

Neste momento não é fácil declarar o dilema solucionado. Por outro lado, em muitos países existem boas práticas que mostram que o dilema pode ser resolvido de um modo inclusivo. É sabido que muitos professores nas salas de aula não detêm a formação e competência necessária para oferecer práticas apropriadas a esses alunos. Em consequência, muitos alunos com necessidades educativas adicionais não podem beneficiar de práticas de sala de aula regular. É crucial que os professores na sala de aula estejam preparados para mudar a sua mentalidade o que permitirá a aplicação de métodos, estratégias e técnicas mais eficazes para práticas inclusivas.

O projecto DISTINC (Desenvolver Formação Em Serviço Para Práticas de Sala de Aula Inclusivas) procurava responder a parte destas necessidades. O DISTINC é um projecto da União Europeia, financiado pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da União Europeia, Projecto Multilateral Comenius. Juntamente com seis parceiros de cinco países (Bélgica, Polónia, Portugal, Turquia e Reino Unido), desenvolveu-se um programa de formação em serviço, TIE (Formação em Educação inclusiva), para professores do 1º ciclo do ensino básico para melhorar competências e conhecimento sobre práticas inclusivas na sala de aula, particularmente para crianças com necessidades educativas adicionais (dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência, e comportamentos desafiantes).

Na perspectiva de uma abordagem preventiva em educação inclusiva, este guia de formação foi preparado sobretudo para:

- Desenvolver consciência e competências para lidar com uma variedade de crianças, focando-se especialmente nas crianças que experimentam algumas barreiras à aprendizagem, dificuldades com a aprendizagem ou com o comportamento, quer estas estejam ou não identificadas como crianças com necessidades educativas especiais (NEE).
- Compreender os princípios da educação inclusiva por forma a desenvolver práticas inclusivas.
- Aumentar o sentido de competência e auto-eficácia dos professores para lidar com necessidades diferentes, especialmente ao lidar com comportamentos desafiantes e dificuldades ao aprender a ler e a escrever.

Este guia de professores foi inicialmente preparado tendo como principal objectivo apoiar os “formadores de professores” no ensino dos módulos DISTINC aos participantes. No entanto, pode servir como documento de referência futuro para formadores de formadores. Este guia inclui seis secções: a Secção I introduz o projecto DISTINC; a Secção II fornece informação sobre o programa e guia de formação; da Secção III à Secção VI apresenta-se cada um dos módulos de formação.

Durante o decorrer do projecto, foram desenvolvidas uma série de actividades, partindo-se da análise de necessidades para as necessidades específicas e correntes dos professores que ensinam uma variedade de crianças com diferentes necessidades incluindo crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentos desafiantes, ao desenvolvimento e implementação de um programa de formação para professores. Finalmente, utilizaram-se diferentes metodologias (conferências, reuniões, brochuras, internet, etc.) para disseminar o programa de formação a grupos mais amplos. Para além disso, acreditamos que o projecto DISTINC representou um papel significativo na promoção da cooperação europeia na formação de professores em práticas inclusivas, a troca de experiências sobre inclusão e a construção de um entendimento mútuo.

**Tamer Atabarut, Ph.D., Coordenador do Projecto**  
**Em nome da Equipa do Projecto DISTINC**



## ► Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaríamos de agradecer e enfatizar o quanto este projeto deve aos esforços da Universidade de Bogazici University e à Direção da Educação Nacional Provincial de Istambul (ILMEM). Este projeto começou com a preocupação sobre como garantir os direitos das crianças com deficiência nas nossas escolas e como estabelecer mudanças de paradigmas nas práticas de educação inclusiva. Pretendeu-se aprender, partilhar experiências e desenvolver uma formação em serviço com base nas necessidades dos professores que se encontram a ensinar em ambientes inclusivos em países da UE. Desta forma, agradecemos em primeiro lugar aos nossos colegas, Jo Lebeer (Bélgica), Martha Kędzia (Polónia), Maria Luísa Fonseca Grácio (Portugal), Tunay Hussein (Reino Unido) e, claro, Tamer Atabarut e Shirli Ender Büyükbay (coordenador, Turquia) que congregam todas as pessoas. Acreditamos firmemente que a nossa viagem continuará até que as nossas sociedades proporcionem igualdade de oportunidades educacionais a todas as crianças para que estas atinjam os níveis mais elevados dos seus potenciais académicos, emocionais, sociais e físicos. Estamos gratos aos vice-reitores da Universidade de Bogazici, Akarsu Fusun e Gulay Barbarosoglu, ao Diretor do ILMEM, Muammer Yıldız, que apoiou o projeto desde o início até ao fim. Gostaríamos de estender os nossos sinceros agradecimentos à anterior equipa do ILMEM, i.e., Filiz Yağmurlu, Filiz Göktürkler e Seher Mutlu, os quais participaram nas fases de desenvolvimento iniciais de implementação do projeto. Agradecemos também a Aksoy Köksal pela coordenação dos trabalhos administrativos no ILMEM (TOT -Training Of Trainers, a testagem do TIE – Training in Inclusive Education e conferências de divulgação). Agradecemos igualmente a Lokman Ayva, Bacakoğlu Hale e Kurulay Halis que partilharam as suas experiências educativas sobre práticas inclusivas e de como os professores durante as conferências de divulgação em Istambul influenciaram as suas vidas. Estendemos os nossos sinceros agradecimentos a Didem Ozerman Ulcay e Ozveren Burcu pelas suas contribuições e criatividade durante a fase de implementação do projecto e também a Nurfer Babur que nos ajudaram nas fases de preparação de atividades. Expressamos também o nosso reconhecimento a Ece Gökakin que foi o „anjo” do projeto. Ela esteve em todos os lugares trabalhando dia e noite para o projeto e nunca deixou uma pergunta sem resposta. Estamos em dívida com Orhan Gokcol e Cem Çeliköz pelos seus valiosos comentários e orientações como avaliadores académicos e financeiros externos do projeto. Gostaríamos de agradecer à Agência Dipnot que trabalhou connosco de muito de perto a fim de criar todos os materiais gráficos (logotipo, web-page, folhetos, etc.). Agradecemos aos professores das escolas públicas em Istambul que activamente participaram na fase de formação de formadores, na fase de testagem do programa de formação, e, finalmente, na conferência de divulgação. Eles tornaram o projeto mais visível e fizeram-nos acreditar que „Sim, fizemos a coisa certa”. A sua motivação para aprender foi inacreditável. Agradecemos nomeadamente a Baran Tuba Aydemir, Aynur Barkın, Serap Bayram, Serhat Sekmen Can, Ümid Esra Coşkun, Asuman Uğur Ergen, Serap Erginyürek, Zeynep Ersin, Berna Günay, Burçin Özkan, Duygu Park, Seher Sevindik, Tuğba Şenses, Erdal Tavaslı, Nurten Tekin and Gülbın Ülker. E, finalmente, agradecemos a todas as crianças que nos motivam a descobrir novos mundos.

A equipa polaca agradece à Sra. Barbara Celmerowska, directora da Escola Primária Inclusiva nº67 em Łódź (Integracyjna Szkoła Podstawowa nr 67 im. Janusza Korczaka w Łodzi), Sr. Rafał Kamiński professor de polaco e inglês e a todos os outros bons professores envolvidos no projecto Distinc. Este é também dedicado à memória da Sra. Marta Lebieczk Directora da escola de Educação Inovadora em Lodz (Liceum Umiejętności Twórczych w Łodzi) que esteve envolvida na organização das formações DISTINC e tragicamente faleceu uma semana antes da primeira formação de professores.

A equipa brega, está extremamente grata e em dívida para com os colegas Leen Stoffels e Ria Van Den Eynde da escola de Formação de Professores Karel de Grote da Associação de Universidades de Antuérpia que “saltaram para o comboio” com a sua “bagagem experimental” sobre necessidades especiais e inclusão em geral, e leitura em particular. A Marijke Wilssens, Ase Vermeire e Saar Callens do Colégio de Educação Superior Artevelde de Gent pela sua cooperação e lições magistrais, formação de professores, conferência e disseminação; aos nossos colegas do Colégio Plantijn da Associação de Universidades de Antuérpia; a Els Maldoy, Cil Leytens, Nele Crabbé, Linda De Loecht, Lucky Van Gasse e outros técnicos que ajudaram à organização da conferência de disseminação; a Tibi Kind e Chris Heyvaert, assistentes voluntários; a Johan Meeusen, Vice-Chanceler da Universidade de Antuérpia; a Tine Vervloet, Johan Huybrechts e Eva Franck (Apoio Pedagógico da Cidade de Antuérpia), Wim Van Rompu e Elif Beyaza (Centro de Orientação da Criança – Antuérpia), Christel Vervecke (CKSA), Griet Van Balen (Colégio Karel de Grote); aos directores e pessoal docente que foram pioneiros na disseminação: Eric d’Hooghe, Marina Beernaert, Liliane Rombouts, Fatma Captagül, Noëlla Dewachter, Kris Du Pont; a Hans Schuman e Dian Fluijt do Colégio de Educação Superior de Utrecht. Pedimos desculpa a outros que possamos ter esquecido

A equipa portuguesa, agradece a Ana Cristina Rosário, Psicóloga Educacional na Escola Conde Vilalva (Agrupamento de Escolas nº 4, Évora) pela sua participação na formação de professores e aos directores das escolas de 1º ciclo do ensino básico de Évora, Estremoz e Ferreira do Alentejo. Um obrigado especial aos Parceiros de Investigação do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora, Nicole Rebelo, Fátima Leal, Hélio Salgueiro e João Silva e às seis professoras primárias que participaram na primeira formação e sem as quais o trabalho não teria sido possível: Sofia Lara Tojo (Agrupamento de Escolas nº 1, Évora), Teresa Nunes

and Domingas Canhoto (Agrupamento de Escolas nº 3, Évora), Isabel Basílio Moreira (Agrupamento de Escolas de Estremoz), Sandra Santos e Ana Pinheiro (Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo).

Os editores agradecerem aos seus colegas da Escola Primária Noel Paks (NPPS) em Londres, dirigida por Tunay Hussein. Embora tenham iniciado o projecto como parceiros, foram obrigados a retirar-se por não poderem cumprir todas as obrigações dos parceiros por motivos fora do seu controlo. Na nossa visita à NPPS em Outubro de 2011, encontrámos uma escola inclusiva animada, com uma população muito multicultural de crianças que cresciam por vezes em circunstâncias muito difíceis. Encontrámos na NPPS uma equipa muito comprometida, criativa e professores iluminados, que tornam a NPPS um exemplo inspirador de práticas inclusivas na sala de aula. Agradecemos especialmente à professora Nursel Deniz pelos seus contributos para o módulo 2.

Finalmente gostaríamos de agradecer aos nossos colegas Mim Hutchings e Marion East da Universidade de Bath Spa no RU que dispuseram do seu tempo para nos dar a sua opinião sobre o guia dos professores e a configuração do projecto, bem como, a Stephen Ward, emérito da Universidade Bath Spa que se dedicou ao trabalho monacal de corrigir o nosso inglês vacilante. Devemos-lhe muito.

### ***Os parceiros do projecto *DISTINC****

Enquanto editores gostaríamos de agradecer ao coordenador do projecto, Tamer Atabarut, à assistente do projecto Ece Gokakin e à sua equipa do Centro de Aprendizagem ao Longo da Vida da Universidade de Boğaziçi de Istambul pelo seu esforço incansável para tornar este projecto possível. Gostaríamos também de agradecer aos nossos colegas das restantes parcerias que trabalharam nos aspectos organizativos e logísticos. Estamos também gratos aos nossos colegas da Escola Primária de Noel Park (EPNP) em Londres, dirigida por Tunay Hussein.

Embora tenham começado o projecto como parceiros de pleno direito, por motivos fora do seu controlo, foram obrigados a retirar-se por não lhes ser possível cumprir todas as obrigações dos parceiros. Aquando da nossa visita à EPNP em Outubro de 2011 encontrámos uma escola animada e inclusiva com uma população marcadamente intercultural de crianças a crescer em circunstâncias por vezes muito difíceis. A equipa da EPNP mostrou ser um conjunto de professores comprometidos, criativos e conscientes, que tornam a EPNP um exemplo e inspiração de práticas inclusivas na sala de aula.

Agradecemos a todos os escritores que participaram neste guia para professores.

Finalmente, gostaríamos de agradecer aos nossos colegas Mim Hutchings e Marion East da Universidade de Bath Spa no Reino Unido que cederam o seu tempo para comentar o guia para professores e o projecto, tal como, a Stephen Ward, professor emérito da Universidade de Bath Spa que levou a cabo o incrível trabalho de corrigir o nosso periclitante inglês. Devemos-lhe muito.

### ***Os editores***

## ▶ SECÇÃO I - Introdução

### Educação para todos – educação inclusiva

Jo Lebeer, Beno Schraepen, Luísa Grácio, Z.Hande Sart

Educação para todos é o slogan da UNESCO. Durante as últimas décadas tem vindo a ter lugar um movimento mundial para a educação inclusiva. A ideia é tornar a escola acessível a todas as crianças, quaisquer que sejam as suas diferenças ou contexto. Não apenas tornar a educação acessível, mas dar a cada criança, em conjunto com os seus pares, uma boa educação. A educação inclusiva significa também que as crianças com necessidades específicas e/ou deficiência são integradas em contextos de ensino regular.

O artigo 24º da Convenção das Nações Unidas de 2006 sobre os direitos das pessoas com deficiência declara que as crianças com uma deficiência têm o direito a serem educadas em contextos de escolas regulares juntamente com pares sem deficiência e que os governos devem tomar medidas para lhes garantir esse direito. Vários países adaptaram as suas leis de modo a tornar a educação mais inclusiva. Mas a prática está desfasada da política: os professores têm dificuldade em lidar com a diversidade de necessidades e níveis de realização dos alunos existindo muitas lacunas organizacionais.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2012), que monitoriza a educação em diferentes países, conclui que uma em cada cinco crianças, em média, não atinge os objectivos educativos mínimos. Existem grandes diferenças entre países, mas os baixos resultados estão muito relacionados com baixo estatuto socio-económico (ESE).

Muitas escolas urbanas têm uma elevada taxa de crianças com baixo ESE e lidam com uma alta percentagem de alunos com fraco desempenho. Estas crianças, embora não carreguem o rótulo de “necessidades educativas especiais”, apresentam definitivamente “necessidades educativas adicionais”. Algumas delas têm uma “deficiência invisível”: podem ter uma dificuldade de aprendizagem não diagnosticada ou apresentar comportamentos desafiantes ou ter dificuldades de atenção. Existe uma variedade de causas para as dificuldades de aprendizagem das crianças que devem ser compreendidas numa perspectiva ecológica. Estas causas envolvem não apenas a criança, mas também outros elementos tais como, pais, irmãos e professores, bem como diversos contextos (escolares, curriculares, familiares, culturais e de valores) e a interacção que ocorre nesses contextos entre a criança e os outros.

Frequentemente as crianças não recebem apoio adequado, nem em casa nem na escola nem na comunidade. O problema da educação inclusiva deve ser visto de um modo mais amplo do que simplesmente deixar todas as crianças participar e aprender até ao seu potencial numa escola regular, quaisquer que sejam as suas dificuldades ou necessidades. A verdadeira questão consiste em resolver um dilema: como criar condições de educação inclusiva, e simultaneamente, criar condições óptimas de aprendizagem para muitas crianças diferentes, muitas das quais apresentam aprendizagens e comportamentos que precisam de ser activados, estimulados ou regulados, com poucos recursos. Trata-se também de como ensinar crianças com diferenças muito variáveis, não apenas com deficiência visível mas com muitas experiências, níveis de competências, conhecimento, ritmos de aprendizagem, dificuldades e necessidades possíveis muito diferentes. Deve ser um objectivo educativo fundamental educar todos até ao seu potencial encontrando actividades estimulantes adequadas para desenvolver a aprendizagem e promover aprendizagens cognitivas, socio-emocionais, comunicacionais e académicas, criatividade e competências de pensamento. Precisamos de super-professores (as)?

Até ao momento, o dilema tem vindo a ser “resolvido” referenciando os que não conseguem acompanhar os padrões para instituições educativas de ensino especial ou turmas de necessidades especiais. Isto já não é viável. O actual sistema escolar cria muito abandono escolar e apesar das medidas para o evitar o seu número continua a aumentar. A estes desistentes chamam-se “*alunos em risco educativo*”. Existe ainda uma muito elevada taxa de crianças provenientes de contextos socio-económicos desfavorecidos no ensino especial, i.e., entre as crianças rotuladas como tendo necessidades educativas específicas há uma maior proporção das que são provenientes de contextos socio-económicos mais baixos (Muijs *et al*, 2009). Este facto reforça o ciclo vicioso: fraca escolarização, fraca empregabilidade, escassas oportunidades sociais, exclusão social e repetição na geração seguinte.

Felizmente existem alternativas. Em muitos países os exemplos de boas práticas mostraram que o dilema pode ser resolvido de forma inclusiva e não sacrificando nem as crianças com maior desenvolvimento nem as crianças com menor desenvolvimento. Os professores sentem frequentemente falta de apoio, formação e competências necessários para fornecerem práticas apropriadas a todos estes alunos na salas de aula. Como resultado, muitos alunos com necessidades educativas específicas ou adicionais não podem beneficiar plenamente de práticas de ensino e aprendizagem de sala de aula regular. É fácil falar de oportunidades iguais, mas quão iguais são as suas oportunidades se ninguém ajuda a criança a adquirir realmente os pré-requisitos de aprendizagem mais básicos e a usufruir de boas condições de aprendizagem? Consequentemente é crucial que os professores nas salas de aula estejam preparados para uma

mudança de pensamento para se tornarem realmente inclusivos e, a partir dessa diferente perspectiva, desenvolver competências e auto-confiança para tentar utilizar os métodos, estratégias e técnicas mais eficazes para práticas inclusivas.

O projecto DISTINC pretende responder a parte destas necessidades educativas.

## O que é o DISTINC

Desenvolvendo Formação em Serviço para Práticas Inclusivas na Sala de Aula (DISTINC) é um projecto europeu, com apoio financeiro do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da União Europeia, Projecto Multilaterais Comenius. Juntamente com seis parceiros de cinco países (Turquia, Polónia, Bélgica, Portugal e Reino Unido) desenvolvemos um programa de formação em serviço, TEI (Training in Inclusive Education, ou seja, Formação em Educação inclusiva) para professores do 1º ciclo do ensino básico melhorarem competências e conhecimento em práticas inclusivas na sala de aula, especialmente para as crianças que encontram barreiras à aprendizagem e participação (por vezes chamadas “dificuldades de aprendizagem” e/ou “deficiência de aprendizagem” e comportamentos desafiantes). Algumas crianças têm necessidades adicionais (e.g., mais tempo de instrução) enquanto outras precisam de medidas específicas. Durante os dois anos do período de duração do projecto, tiveram lugar uma série de actividades. Estas incluíram determinar as necessidades específicas e correntes dos professores que ensinam uma variedade de crianças com diferentes necessidades, incluindo crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentos desafiantes e o desenvolvimento e implementação de um programa de formação de apoio e suporte aos professores. Tal pode acontecer a dois níveis: individualmente ou como meio de apoio à formação de outros professores do 1º ciclo do ensino básico em práticas de sala de aula inclusivas, nos domínios dos comportamentos desafiantes e em dificuldades iniciais da leitura e escrita.

## Objectivos do DISTINC

Os objectivos para os professores são:

- Desenvolver consciência e competência para lidar com uma variedade de crianças, focando-se especialmente nas crianças que experimentam algumas barreiras à aprendizagem, dificuldades com a aprendizagem ou comportamento, quer estas estejam ou não identificadas como crianças com necessidades educativas especiais (NEE).
- Compreender os princípios da educação inclusiva por forma a desenvolver práticas inclusivas.
- Aumentar o sentido de competência e auto-eficácia ao lidar com diferentes necessidades, particularmente no que concerne a lidar com comportamentos desafiantes e dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita.

Os objectivos para as crianças são:

- Aumentar as competências académicas, sociais e auto-regulatórias das crianças em risco de insucesso escolar devido a dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais.
- Diminuir o risco de desistência, insucesso ou ser de serem colocadas em turmas de educação especial.

Os objectivos do projecto são:

- Promover a co-operação europeia na formação de professores em práticas inclusivas, troca de experiências sobre inclusão e entendimento mútuo.
- Desenvolver um programa de formação em serviço para formar professores formadores do 1º ciclo do ensino básico que irão eles próprios formar outros professores.
- Disseminar o programa de formação a outras regiões.

## Referências para a Secção I

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., and Russ, J. (2009) Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas: A review of research evidence., 149-175.

OECD (2012) Paris: OCED.

## ► SECÇÃO II - De que tipo de formação precisam os professores para lidar com a diversidade?

Ana Soltys (Ed.)

Com Bengu Borkan, Z. Hande Sart, Ozlem Unluhisarcikli, Luísa Grácio, Jo Lebeer, Tunay Hussein

A educação inclusiva é um movimento educativo que nos permite criar oportunidades iguais para todas as crianças. Para tal acontecer é crucial que os professores nas salas de aula e escolas regulares tenham acesso a métodos, estratégias e técnicas que lhes permitam realizar actividades inclusivas e educativas promotoras do desenvolvimento académico, emocional, social e psicomotor do potencial da criança. Assim, é importante determinar as necessidades de formação, atitudes e opiniões dos professores. A pesquisa foi levada a cabo para diagnosticar as possíveis áreas onde estas necessidades surgem com mais frequência e melhor compreender a situação actual no que concerne a:

1. Experiências dos professores com crianças com deficiências em geral e crianças com dificuldades de aprendizagem e comportamentos desafiantes em particular.
2. Atitudes dos professores no sentido de criar salas de aula inclusivas, e conhecimento e competência sobre crianças com dificuldades de aprendizagem e comportamentos desafiantes.
3. Disponibilidade de recursos/instalações/intervenções fornecidos pelas escolas.
4. Tipos de formação sobre educação inclusiva preferidos pelos professores.

Todos os dados apresentados foram obtidos através do uso de um questionário *O Questionário de Avaliação das Necessidades* passado em 2011 a professores do primeiro ciclo do ensino básico da Turquia (1842), Bélgica (57), Portugal (50), Grã-Bretanha (25) e Polónia (57).

O estudo foi levado a cabo sob a forma de um inquérito de opinião e não foi completada por uma amostra representativa de professores do ensino primário profissionalmente activos. Deve, deste modo, ser tratada como uma fontes de informação sobre as tendências de opiniões, atitudes e necessidades de formação. Pode-se, no entanto, argumentar que os resultados obtidos mostram certas irregularidades e tendências típicas de um grande grupo de professores profissionais. Com base nos resultados alcançados é difícil chegar a algumas conclusões finais, embora se possam formular algumas hipóteses para uma pesquisa subsequente mais aprofundada e detalhada.

É importante apontar as dificuldades na preparação do relatório geral e na interpretação dos dados. Uma grande discrepância entre os números dos questionários planeados e conduzidos resulta da posição e perfil específicos dos parceiros que levaram a cabo a pesquisa. Considerando todas estas diferenças é importante olhar para as conclusões gerais cuidadosamente; no entanto, algumas tendências são estáveis e expectativas semelhantes podem ser observadas em todos os países participantes.

A tabela 1 mostra o perfil dos alunos que representam os desafios mais importantes para os professores do 1º ciclo do ensino básico. Podemos concluir que todos encontram uma grande variedade de dificuldades, mas os mais proeminentes são as dificuldades de atenção, comportamentos desafiantes e dificuldades de aprendizagem. Desordens do espectro do autismo e limitações intelectuais são também frequentemente encontradas, sobretudo na Bélgica e em Portugal.

*Tabela 1* Percentagens de professores com experiência com grupos específicos de alunos.

Experiência com grupos específicos	Bélgica	Polónia	Portugal	Turquia	Grã-Bretanha
	%	%	%	%	%
Limitação Visual	14	24	10	5	44
Limitação Intelectual	58	24	70	53	80
Limitação Auditiva	23	21	16	16	36
Problemas de Atenção	84	82	92	76	96
Limitação de Mobilidade	35	29	48	25	32
Comportamentos desafiantes	79	86	84	75	100
Dificuldades de aprendizagem	88	91	100	80	100
Desordens do Espectro do Autismo	77	29	34	13	80
Crianças sobredotadas	61	70	6	16	34

Na tabela 2 podemos observar que a maior parte dos professores se sente razoavelmente competente na identificação de dificuldades de aprendizagem ou comportamentos desafiantes e ao lidar com estes.



Tabela 2 Grau de competência e competência percebida pelos professores sobre dificuldades de aprendizagem

Dificuldades de aprendizagem/Comportamentos desafiantes DA		Bélgica		Polónia		Portugal		Turquia		Grã-Bretanha	
		CD	DA	CD	DA	CD	DA	CD	DA	CD	DA
Conhecimento para identificá-los	Baixo	3%		2%	4%		2%	7,4%	6%	8%	12%
	Moderado	63%	63%	32%	47%	66%	72%	57%	54%	52%	56%
	Alto	34%	37%	47%	40%	32%	26%	33,8%	35%	40%	32%
Prática a lidar com eles	Baixo	3%	11%	12%	7%		4%	8,8%	8%		8%
	Moderado	77%	77%	37%	53%	82%	82%	69%	66%	52%	40%
	Alto	20%	11%	44%	25%	16%	12%	19,9%	21%	48%	52%

Podemos encontrar diferentes soluções implementadas no sistema escolar, dependendo do nível de flexibilidade, recursos financeiros e desenvolvimento do sistema educativo. Os recursos, instalações e soluções podem ser avaliados como eficazes ou não eficazes. Os dados da pesquisa não indicam a melhor solução 'global' mas podem apoiar direcções para desenvolvimento futuro. Estes professores consideram que os mais eficazes são:

1. Implementação de um plano de educação individual;
2. Materiais educativos individualizados (manuais, instrumentos);
3. Actividades individualizadas;
4. Apoio pedagógico e psicológico disponível na escola.
5. Aprendizagem cooperativa – apoio dos pares

Além disso, as opiniões e atitudes dos professores apresentam variações. As opiniões mais comuns são que:

1. A escola deve estar preparada para desenvolver o sistema de apoio a estas crianças.
2. O ajustamentos de materiais, aula e actividades consome muito tempo por isso o professor devia ser recompensado.
3. O ajustamento de materiais, aula e actividade consome muito tempo por isso o professor devia ter mais assistência.
4. O professor tem a obrigação de usar intervenções que respondam às necessidades das crianças com comportamentos desafiantes.
5. O problema não está nos professores e nas suas competências, mas no apoio da organização que requer uma metodologia de ensino diferente.

As opiniões com que os professores mais *discordam* são:

1. Há muitos especialistas externos que podem lidar com dificuldades de aprendizagem.
2. As crianças com comportamentos desafiantes (CD) e dificuldades de aprendizagem (DA) têm mais benefícios quando colocadas em turmas/escolas de ensino especial.
3. A principal forma de lidar com crianças com comportamentos desafiantes é através da utilização de medicação prescrita.

## O índice das necessidades de formação

Os professores indicam as seguintes necessidades de formação como sendo as mais prioritárias:

1. Como aumentar os relacionamentos positivos entre pares– 49
2. Como envolver e preparar os pais para apoiar crianças com CD - 46
3. Como avaliar o progresso de crianças com CD - 41
4. Como identificar crianças com dificuldades - 40
5. Como envolver e preparar os pais para apoiar a criança com DA– 39
6. Como desenvolver PEI para crianças com DA – 37
7. Como organizar a aula e actividades baseando-se em práticas inclusivas– 35
8. Como desenvolver PEI para crianças com CD– 33
9. Como criar, desenvolver e utilizar materiais educativos para crianças com DA - 33
10. Como avaliar o progresso de crianças com DA - 32

## Conclusões

Apesar da existência de diferenças entre os sistemas educativos existem grandes semelhanças entre os grupos de professores dos países participantes no projecto. Acima de tudo, pode constatar-se que:

1. OS professores notam o fenómeno do número crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamentos desafiantes, bem como dificuldades na leitura, escrita e matemática.
2. A extensão dos problemas observados é maior no caso de alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamentos desafiantes.
3. Os professores acreditam que tanto o sistema escolar como o seu papel profissional devem ser preparados para lidar com a resolução dos problemas dos alunos e que o sistema educativo terá de ser alterado por forma a ter em conta o fenómeno emergente das dificuldades escolares.
4. Embora os professores percebam as suas competências como elevadas na área da identificação e resposta a alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamento desafiante, estão interessados em aumentar a sua competência nestas áreas.
5. Para eles as soluções mais eficazes passam em primeiro lugar pela implementação de planos individualizados para trabalhar com os alunos. No entanto, é sugerido que uma solução seria criar turmas separadas, o que é criticado a nível mundial, mas por outro lado pode também mostrar que as ideias de aprendizagem inclusiva tal como materiais e sistemas de avaliação inclusivos devem ser mais promovidas. Também gostariam de beneficiar de “consultoria” com peritos externos. Não concordam com a eficácia da medicação, mas em alguns casos mostram-se a favor da criação de turmas de ensino especial.
6. Em casos de aplicação dos princípios de educação inclusiva, gostariam de um sistema de apoio para professores, pais e crianças a ser desenvolvido nas escolas. Os esforços adicionais dos professores deviam ser compensados pela assistência de outros ou por apoio adicional.
7. As necessidades de formação mais observadas estão ligadas à realização das tarefas, problemas com concentração e auto-controlo por parte das crianças.
8. A principal área de necessidades de formação sinalizada relaciona-se com a preparação e envolvimento dos pais e a organização de turmas com base nos princípios da educação inclusiva, bem como a preparação e aplicação de materiais educativos individualizados.
9. As necessidades de formação referentes a comportamento desafiante estão ligadas principalmente a dificuldades na área do auto-controlo, concentração e realização de tarefas, porque na opinião dos professores a hiperactividade, facilidade de distração e dificuldade em regular emoções são os principais problemas.
10. Relativamente às dificuldades de aprendizagem os problemas mais proeminentes ocorrem das dificuldades na compreensão de textos, lentidão na leitura e escrita com um grande número de erros ortográficos por distração e falta de gosto pelas formas escritas de expressão.

Em geral, os respondentes declaram observar e lidar com a maior parte destas dificuldades no seu trabalho quotidiano. Estes comportamentos podem assim ser considerados típicos e inevitáveis; no entanto, não se tenta lidar com eles de forma sistémica em nenhum dos níveis pré-ensino preparatório. Os professores admitem que deveriam receber mais apoio por parte da escola no que concerne a preparação de planos de aula individualizados, materiais e escalas de avaliação para alunos problemáticos. Ainda assim, também defendem que essa ajuda deve ser considerada primeiramente da responsabilidade dos especialistas que colaboram com a escola ou trabalham na escola. Alguns dos professores também apoiam a ideia que os alunos difíceis devem ser tratados farmacologicamente ou colocados em turmas especiais; no entanto, a percentagem desse tipo de atitudes não é significativa.



## ▶ SECÇÃO III - Formação em Educação Inclusiva

Bengu Borkan, Jo Lebeer, Luísa Grácio, Beno Schraepen, Z. Hande Start

### Estrutura geral da formação

O objectivo do projecto DISTINC passava pelo desenvolvimento de um programa de formação de professores dirigido a professores do ensino primário a trabalharem em salas de aulas inclusivas, i.e., com uma população muito diversa com necessidades educativas diversas. A Formação para a Educação Inclusiva (TIE, i.e. Training for Inclusive Education)) fornece conhecimento sobre educação inclusiva em geral e o ensino de crianças com desafios de aprendizagem e desafios comportamentais em particular. Consiste sobretudo em estratégias, técnicas e desenvolvimento das competências necessárias ao ensino em salas de aula inclusivas. Permite às crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentos desafiantes aumentar as suas oportunidades de atingir o seu potencial académico, social, emocional e físico com os seus colegas no mesmo contexto de sala de aula. O TIE foi planeado como um programa de formação de 30 horas, incluindo cinco módulos, mas na prática pode ser muito mais longo. Cada módulo é construído em torno de um conjunto de tópicos diferentes incluindo apresentações e actividades para os formadores utilizarem na formação, bem como para os professores e algumas actividades a realizar com crianças

Segue-se uma breve descrição dos módulos.

#### **Módulo 1:**Conhecimento Geral sobre Educação Inclusiva

O primeiro módulo lida com os aspectos conceptuais da educação inclusiva. É realizada uma reflexão sobre uma perspectiva de direitos humanos, enfatizando-se que sendo todos nós diferentes e não iguais, temos direitos iguais. Como podemos mudar o nosso pensamento e mentalidade? É uma questão filosófica com um direcção prática. Numa miríade de compreensões e práticas diferentes é importante formar os professores para terem uma boa compreensão do significado do que é realmente incluir todas as crianças e acerca de novos modos de o pensar e compreender.

Os temas no módulo 1 são: o paradigma inclusivo; iniquidade na educação, aprendizagem e comportamentos desafiantes; princípios da educação inclusiva; inclusão enquanto projecto ético; perspectiva dos direitos humanos; modelo médico e social das dificuldades de aprendizagem; plasticidade e ecologia da mente.

#### **Módulo 2:** Práticas Inclusivas na Sala de Aula

O segundo módulo lida com as práticas inclusivas na sala de aula necessárias para lidar com uma ampla variedade de necessidades educativas e competências num contexto inclusivo. Enfatiza a necessidade de diversificar aulas para responder às necessidades de diferentes alunos e para implementar abordagens pedagógicas que permitam que as crianças com necessidades diferentes aprendam e participem.

Os temas envolvidos são: actividades de acolhimento; adaptar instruções a diferentes capacidades (e.g. ,as múltiplas inteligências de Gardner e estilos de aprendizagem); como abordar os processos de ensino e aprendizagem (teoria da mediação de Feuerstein: o professor como mediador de inclusão e processos de aprendizagem; o mapa cognitivo como ferramenta para variar os materiais de aprendizagem; os princípios da instrução de Bruner; equilíbrio entre estrutura e flexibilidade); “sticordi” – estimulação- compensação – remediação – dispensação; adaptar a organização da sala de aula; aprendizagem cooperativa, co-ensino e apoio organizativo.

#### **Módulo 3:**Comportamentos Desafiantes: “O que sabemos? O que podemos aprender?”

O terceiro módulo inclui o conhecimento conceptual básico, estratégias eficazes, práticas e aplicáveis, técnicas e actividades que serão uteis para os professores lidarem com comportamentos desafiantes no ambiente escolar. O ensino é uma profissão desafiante e complexa dadas as tarefas múltiplas exigidas numa sala de aula com um grande número e alunos provenientes de diferentes contextos e necessidades de desenvolvimento. Um dos aspectos mais difíceis desta profissão consiste em lidar com alunos com comportamentos desafiantes. A menos que os professores estejam equipados com o conhecimento, competências e atitudes necessários, não apenas os alunos com comportamentos desafiantes, mas todos os alunos na sala de aula sofrerão académica, social e emocionalmente.

No desenvolvimento do módulo foi adoptada uma perspectiva sobretudo compreensiva, integrando uma abordagem reflexiva e preventiva ao problema, mais do que reactiva e punitiva. Isto é, este módulo é construído a partir da ideia de criar e manter um ambiente seguro, de apoio e positivo que previne e minimiza os comportamentos desafiantes e, consequen-

temente, fomenta a aprendizagem. Parte da ideia de que as crenças, atitudes e acções do professor são cruciais na criação desse ambiente. Adicionalmente o trabalho de equipa é entendido como algo importante. As escolas e os professores devem colaborar e construir uma parceria não apenas com pais, especialistas e administradores, mas também com todas as partes interessadas que se encontrem no sistema ecológico dos alunos com comportamentos desafiantes.

Neste módulo, a formação foca-se nos seguintes temas: compreender comportamentos desafiantes em crianças; analisar e reflectir sobre as perspectivas e papéis das crenças, atitudes e acções dos professores face aos comportamentos desafiantes; conceptualizar perspectivas sobre comportamentos desafiantes; estabelecer o cenário com criar um ambiente de apoio e positivo; desenvolver técnicas e estratégias para a gestão de alunos com comportamentos desafiantes.

#### **Módulo 4:** Dificuldades Iniciais na Leitura

A leitura tem uma importância enorme nas nossas vidas e aprender a ler é uma tarefa académica muito importante durante os anos do ensino elementar. A leitura é um processo complexo influenciado por factores cognitivos, linguísticos, perceptivos e afectivos. Embora as capacidades de leitura se continuem a desenvolver ao longo da vida, a pesquisa reconhece a importância dos primeiros anos no sucesso académico da criança na escola e mais tarde na vida. Consequentemente, o quarto módulo, foca-se no desenvolvimento da leitura começando nos seus primeiros estágios até à leitura competente. Neste módulo a formação foca-se nos seguintes temas: alguns conceitos relacionados com a literacia inicial, dificuldades de leitura, fluência e teorias da leitura (teoria da leitura de Chall e a teoria PASS), bem como em estratégias de intervenção e formas de aumentar a motivação para a leitura. O objectivo do Módulo 4 é equipar os professores com o conhecimento conceptual básico, estratégias eficazes, práticas e aplicáveis, técnicas e actividades para lidar com dificuldades nas competências iniciais de leitura. Tem quatro partes: (1) Compreender o desenvolvimento da literacia nas crianças; (2) Teorias da aprendizagem da leitura; (3) Dificuldades de leitura e (4) Intervenções Gerais. Dezasseis abordagens e métodos de intervenção são apresentados nas “toolboxes”.

#### **Módulo 5:** Dificuldades na Compreensão da Leitura

No processo de desenvolvimento da leitura, o passo inicial é “aprender a ler”. De seguida, o processo de “ler para aprender” começa e desenvolver-se. Isto é importante não apenas para alcançar sucesso académico, mas também para aumentar o conhecimento numa variedade de contextos. A compreensão da leitura é a essência da leitura, envolve competências e estratégias cognitivas de alto nível, que o leitor tem de interagir para criar significado a partir do que é lido. O Módulo 5 está desenvolvido para equipar os professores com as percepções conceptuais básicas, estratégias eficazes, práticas e aplicáveis, técnicas e actividades para lidar com a compreensão da leitura

## Formação

O programa de Formação em Educação Inclusiva (TIE) consiste em cinco módulos. Cada módulo inclui uma área ou tópico diferentes e pode ser visto individualmente para tornar os materiais mais trabalháveis e permitir que os tópicos sejam ensinados separadamente caso seja necessário.

Módulo 1: Conhecimento Geral sobre Práticas Inclusivas

Módulo 2: Práticas Inclusivas na Sala de Aula

Módulo 3: Comportamentos Desafiantes: “O que sabemos? O que podemos aprender?”

Módulo 4: Dificuldades iniciais da Leitura e Escrita

Módulo 5: Dificuldades na Fluência e Compreensão da Leitura

Os cinco módulos da TIE foram planeados para serem ensinados no mínimo em 30 horas durante cinco dias. Está é uma escolha pragmática, mas deve ser encarada com cautela e flexibilidade. Pode não ser a melhor solução para ensinar este curso de modo suficientemente profundo; 30 horas apenas podem cobrir as principais ideias dos cinco módulos, que podem incluir uma componente teórica bem como aplicações práticas. Assim, o planeamento do curso pode ser flexível para responder às necessidades de agenda dos participantes e instrutores. As 30 horas não têm de ser realizadas necessariamente na mesma semana. Espalhá-las pode ser preferível, permitindo ao professor algum tempo para reflectir, assimilar novas ideias e tentar implementar algumas das actividades propostas. A duração e divisão do ensino dos conteúdos do módulo depende das necessidades locais, que diferem de país para país e mesmo de escola para escola. Há conteúdo suficiente para fazer um ano inteiro de formação ou mesmo mais. Não se pode esperar que os professores ganhem todas as competências necessárias em 30 horas. Usando a analogia das caminhadas: este curso DISTINC de 30 horas é como criar um “campo básico” a partir do qual se podem organizar mais explorações. Fornece um mapa e guia-o ao olhar para a tabela de orientação. Percorrer todo o percurso demora muito mais tempo. Se quiser ver toda a paisagem, é preciso que aprenda a escalar.

Algumas partes dos módulos podem ser cursos em si mesmos; por exemplo: “aprender a trabalhar com o índice para a inclusão” (parte do módulo 1) é em si próprio um processo que envolve pelo menos um ano escolar; “apoio ao comportamento positiva na escola” demora sozinho cinco dias (parte do módulo 3), “Aprender a mediar” (parte do módulo 2) pode ser em si mesmo um programa de parte do módulo de cinco dias. Uma compreensão aprofundada da mediação é necessária para formar outros professores e esta requer um curso de formação dos formadores adicional de dez dias. Aprender a trabalhar com outros programas de enriquecimento cognitivo tais como DAS Naglieri PASS melhoria da leitura também demora alguns dias. O objectivo deste guia não é dar todos estes cursos, mas fornecer conhecimento crítico e instrumentos para melhorar as competências que os professores já têm e para as aprofundar.

Contudo, continuando com a analogia da caminhada, não é necessário esperar até se estudarem todos estes sub-módulos para começar a jornada.

Assim, o conteúdo de cada módulo pode ser modificado pelos formadores, baseados nas necessidades dos participantes. Ao utilizar este guia, o actor principal é o professores já que a nova aprendizagem só é possível partindo das crenças e conhecimentos por ele construídos, modificados ou aprofundados.

A leitura e discussão dos conteúdos não tem necessariamente de acontecer na ordem indicada no guia. Começar pela leitura do módulo 1 é, no entanto, recomendado, já que apresenta os princípios e filosofia inclusivos que são pré-requisitos para todos os outros módulos.

Por forma a obter um efeito de bola de neve, a ideia é treinar figuras chave em cada escola que funcionarão como formadores dos seus colegas.

Para que estes objectivos se concretizem o professor e o formador do professor deve ser capaz de:

1. Transferir conhecimento para as suas práticas de sala de aula;
2. Usar, adaptar ou criar novas actividades baseadas nas perspectivas e conhecimento fornecidos no guia;
3. Transferir conhecimento para os professores em formação;
4. Construir actividades de aprendizagem para os professores em formação que se foquem nestas mudanças de pensamento;
5. Criar aulas para professores em formação baseadas nestas perspectivas;
6. Ser um modelo destas perspectivas e de insights através das suas aulas para os professores em formação.

Para a implementação bem sucedida do programa, os pontos seguintes são fortemente recomendados.

- Todos os materiais devem ser lidos e o planeamento deve ser feito antes da formação
- Os professores-alvo devem ser professores em salas de aula
- A participação deve ser voluntária
- As turmas devem ter cerca de 15-20 participantes
- A sala de formação deve ser escolhida para que permita aos participantes formar grupos de trabalho.

## Guia dos Professores

Este guia dos professores foi preparada tendo como principal objectivo auxiliar os “formadores de professores” e os próprios professores para ensinarem módulos *DISTINC* aos participantes. Particularmente pode servir como documento de referência futura para os formadores de formadores. O guia consiste em seis secções: a Secção I introduz o projecto *DISTINC*; a Secção II fornece informação sobre o programa de formação e o guia; as Secções III a VI apresentam cada módulo.

A primeira parte da descrição de cada módulo inclui os objectivos e conceitos-chave do módulo bem como o seu contexto. A fundamentação do conhecimento é teórico e é mantido a um nível mínimo, mas é essencial. Se os professores sabem porque fazem algo e compreendem o que estão a fazer, serão capazes de escolher melhor. Os conceitos-chave são dados para serem apresentados aos participantes em apresentações. Cópias das apresentações estão disponíveis no DVD (ou WEB). Os ícones dados na Tabela 3 são usados ao longo do guia para atrair a atenção do leitor.

A segunda parte de cada módulo, chamada *Toolbox*, inclui um conjunto de actividades sugeridas. Para cada actividade é apresentada uma “folha de factos” com objectivos, grupos-alvo. Algumas das actividades são úteis na formação de outros professores, outros dirigem-se a crianças; algumas dirigem-se tanto aos professores como às crianças.

O conteúdo dos itens da *toolbox* pode variar grandemente e pode também servir diferentes propósitos. Alguns itens são apenas apresentações de uma abordagem ou um conjunto de princípios sugerido (e.g. lidar com estilos de aprendizagem – módulo 2), que os formadores de professores e os professores podem usar na sua formação ou aplicar na sala de aula. Outros itens são sínteses de um

programa completo (e.g., o Índice para a Inclusão – módulo 1 ou o “programa de mediação de pares de Shamir e Tzurriel” – módulo 2). Obviamente, isto requer mais investimento de tempo para os estudar e aplicar. No entanto, pensámos que seria importante mencionar estas ferramentas para a educação inclusiva. Existem também toolboxes com planos de aula.




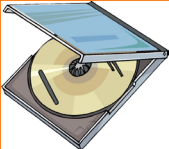
Para cada item da toolbox, existe informação mais extensa (incluindo apresentações, textos completos e as notas dos apresentadores) na cópia que acompanha o DVD ou no site.

O conceito de “Toolbox” deve ser compreendido mais no sentido usado por Vygotsky de ferramentas cognitivo-sociais – instrumentos para desenvolver pensamento superior, maior consciência, facilitar a prática do professor ao adaptar a educação de um modo inclusivo, de modo a atingir o objectivo de “educação para todos”, não excluindo criança alguma. É mais uma *biblioteca de ideias* e actividades do que um livro de receitas que diz ao professor o que fazer. Assim, o professor ou o formador de professores pode seleccionar actividades em função das necessidades.

A selecção de actividades da Tollbox foi feita de acordo com os critérios de: utilidade, fundamentação teórica, base em evidências, experiência de sucesso, praticidade. Não se espera que o conjunto esteja completo, do mesmo modo que uma biblioteca não está completa.

No final de cada módulo é adicionada uma Toolbox vazia com o objectivo de convidar os leitores a adicionarem os seus próprios itens à Tollbox: algo que tenham eles próprios desenvolvido ou uma abordagem que tenham descoberto e que tenha visto a sua eficácia comprovada. A ideia é que este guia seja uma fonte em aberto. Ao leitor, conseqüentemente, é pedido que adicione o seu próprio material.

Tabela 3 Ícones usados no Guia

	<p>Ícone de Enquadramento de Conhecimento Este ícone refere-se a informação importante que o formador de professores detem.</p>
	<p>Ícone de Toolbox Este ícone refere-se a actividades que podem ser realizadas e os detalhes são fornecidos na secção da Toolbox do módulo correspondente.</p>
	<p>Ícone Web Este ícone indica a existência de recursos web tais como um filme ou uma página web page que o formador de professores pode partilhar com os participantesna formação.</p>
	<p>Ícone Video Este ícone indica que um video ou uma actividade é fornecida no CD.</p>

## ▶ MÓDULO 1 - Conhecimento Geral sobre Educação Inclusiva

Editado por Beno Schraepen

Também com contributos de: Adam Gogacz, Jo Lebeer, Z. Hande Sart, Leen Ackaert, Nancy Van Sielegem, Johan Huybrechts e Eva Franck

### Introdução

O Módulo 1 começa com conhecimento básico sobre inclusão enquanto conceito e é desenhado para explorar as suas consequências para a educação. Definir a inclusão é encerrá-la/restringi-la, por isso discutir e reflectir sobre este conceito e o seu impacto num sistema educativo geral, uma escola ou sala de aula será mais valioso e sustentável.

Saber que a inclusão é um direito para todas as crianças, que é definido pelo seu contexto, que todas as crianças têm potencial de aprendizagem e que a exclusão é uma injustiça parece evidente quando se fala sobre isso, mas é bastante menos evidente quando se está a tentar colocar em prática. A inclusão tem a ver com todos e começa por questionar as nossas perspectivas e valores sobre a sociedade, educação, ensino e crianças. A forma como vemos e pensamos sobre educação e aprendizagem definir-á como nos organizamos e como ensinamos. A linguagem, a filosofia e o enquadramento ético neste módulo será utilizado no decorrer de todos os módulos.

### Objectivos

O principal objectivo des módulo é explorar o conceito de inclusão e o seu significado para as práticas educativas bem como a sua aplicação no ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem ou comportamento desafiante. O conteúdo do módulo consiste no enquadramento por trás do conceito de inclusão, valores inclusivos, ética e contextos científicos. Os materiais de aprendizagem são seleccionados por forma a criar mudanças de paradigma no pensamento sobre a educação para todos e garantir o direito à educação numa perspectiva mais inclusiva.

Os objectivos deste módulo são:

- Compreender o contexto e princípios da inclusão e da educação inclusiva;
- Compreender os enquadramentos filosóficos e científicos por trás do conceito de inclusão;
- Compreender o enquadramento legal para uma perspectiva dos direitos humanos sobre inclusão através das convenções e declarações internacionais;
- Olhar as práticas educativas, escolas, atitudes dos professores, gestão de sala de aula, e alunos com e sem necessidades especiais sob uma perspectiva inclusiva.

Os objectivos mais detalhados são delineados nas Toolboxs com métodos e materiais bem como actividades de aprendizagem.

### Competências a desenvolver pelos professores

O Módulo 1 é construído de modo a desenvolver as seguintes competências nos professores:

#### Conhecer

1. Conhecer o conceito de inclusão;
2. Conhecer o enquadramento internacional dos direitos humanos por trás da educação inclusiva;
3. Conhecer as declarações internacionais que apoiam a inclusão e a educação inclusiva;
4. Conhecer a mudança de paradigma relativa ao olhar e lidar com crianças com necessidades especiais.

#### Consciencializar e compreender

1. Compreender um contexto filosófico, uma perspectiva de direitos humanos e pesquisa científica por trás desta mudança de paradigma
2. Compreender as consequências que esta mudança de paradigma tem para o nosso pensamento, educação, escola e prática na sala de aula;
3. Compreender a mudança de uma visão sobre a aprendizagem e problemas de comportamento de orientação médica, individual, estática e deficiência para uma visão actual, i.e., bio-psico-social, dinâmica e ecológica;
4. Explicar o contexto mais amplo da inclusão;
5. Compreender os efeitos da rotulagem das crianças.



## Mostrar

1. Discutir a prática educativa a partir de uma perspectiva inclusiva;
2. Reflectir na prática educativa a partir de uma perspectiva inclusiva;
3. Descrever os alunos com necessidades específicas a partir de uma perspectiva inclusiva, focando-se não em desordens mas em barreiras e recursos;
4. Desenvolver novas percepções da sua própria prática educativa;
5. Usar outras alternativas para rotular crianças.

## Conteúdo deste módulo

### O contexto da inclusão

Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
<b>O direito à educação inclusiva, declarações da ONU, Igualdade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao longo da história e evolução social alguns grupos mantêm-se numa posição segregada;</li> <li>• Inclusão e pertença são um direito, não um favor;</li> <li>• A inclusão está integrada em diversas declarações internacionais</li> </ul>	Palestra e um workshop <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto como enquadramento para a palestra;</li> <li>• Apresentações (Toolbox nº1.2 e toolbox 1.3);</li> <li>• Exercícios (toolbox nº 1.4).</li> </ul>
<b>16 propostas de Mitchell sobre educação inclusiva Inclusão na sua região O que podemos aprender a partir de um exemplo de boa prática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação inclusiva como conceito contextual</li> <li>• O significado da educação inclusiva depende do contexto educativo da região (sistema escolar, financiamento, formação de professores, ...);</li> <li>• Qual é o contexto educativo da sua região?</li> <li>• Qual poderia ser o significado da educação inclusiva?</li> <li>• E a educação inclusiva a nível mundial?</li> </ul>	Palestra e discussão <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação (Toolbox nº1.6)</li> </ul> Exercício baseado no filme sobre a escola de Cleves em Newham <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão (Toolbox nº1.5).</li> </ul>
<b>Inclusão enquanto projecto ético Inclusão como parte de um novo paradigma Perspectiva socio-cultural sobre deficiência Mudanças de pensamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De uma perspectiva inclusiva o paradigma da integração falhou. A origem da inclusão encontra-se, parcialmente, neste falhanço.</li> <li>• De que trata a integração? Quais são os resultados? A perspectiva da integração falhou? Porquê?</li> <li>• De onde vem a inclusão? Da segregação à inclusão</li> <li>• Integrar pessoas versus incluir pessoas</li> </ul>	Palestra e discussão  Texto de enquadramento Este é o espaço para confrontar os professores com alguns factos e figuras sobre a inclusão e segregação no seu país  Apresentação incluindo exercícios reflexivos (Toolbox nº1.7)
<b>Activação cognitiva, plasticidade do cérebro e inclusão Experiência de Aprendizagem Mediada e Modificabilidade Cognitiva Estrutural Teoria construtiva socio-cultural do desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, Feuerstein, Bronfenbrenner)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plasticidade e ecologia da mente: o cérebro desenvolve-se através da activação após o nascimento</li> <li>• A inclusão não responde apenas a razões sociais; é também importante para a aprendizagem em todas as áreas, para todas as crianças.</li> <li>• Os professores precisam de uma mudança no seu sistema de crenças: toda a criança tem um potencial (conceito de modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein).</li> <li>• Experiência de Aprendizagem Mediada gera desenvolvimento cognitivo.</li> <li>• Os desenvolvimentos cognitivo e socio-emocional são interdependentes</li> </ul>	Ler o texto de enquadramento "modificabilidade, desenvolvimento cognitivo, plasticidade do cérebro e inclusão" na página 40  Palestra, apresentação enfoque está na transmissão de informação para alargar as perspectivas dos participantes. (Toolbox nº1.8)

## Consequências para a educação

Tópicos	Ideias-chave	Actividades sugeridas
<b>Olhar para as escolas de um modo inclusivo</b> <b>Escola de Cleves como exemplo de boas práticas</b>	O que podemos aprender a partir de boas práticas? A inclusão trata de reflectir sobre as barreiras existentes na escola ou na organização da turma ... trata-se de um processo para mais inclusão. Criar uma cultura inclusiva na escola.	Introduzir o Índice para a Inclusão, e questionários como um instrumento processual e uma ferramenta de trabalho e avaliação para as escolas: • Apresentação sobre o índice como enquadramento para olhar a inclusão nas escolas; • Questionário da inclusão como ponto de partida para discussão e reflexão nas equipas escolares; (Toolbox nº1.9) Exercício baseado no filme sobre a escola de Cleves em Newham. (Toolbox nº1.5)
<b>Pensar em barreiras, não em rótulos</b> <b>A rotulagem é uma questão de linguagem</b> <b>A rotulagem é uma questão de discurso profissional</b> <b>A rotulagem é uma questão de poder</b>	Há uma ligação entre rotulagem e estigmatização Rotulagem e estigmatização são contra-productivos em processos inclusivos. A rotulagem deve ser evitado, existem boas alternativas.	Apresentação incluindo bandas desenhadas para discussão e algumas filmagens do youtube (Toolbox nº1.10) Filme sobre crianças com desafios comportamentais a experimentarem-se (Toolbox Nº1.11)
<b>Prevenir o abandono escolar: política escolar para abolir retenção de ano</b>	Retenção de ano (repetir um ano) na escola primária raramente é eficaz: os alunos que repetiram um ano ou mais estão em maior risco de abandonar a escola precocemente.	Actividade de consciencialização: apresentação “juntos até ao final” (Toolbox 1.12) Formação baseada na escola “juntos até ao final”

## Como formar professores neste módulo

<b>Actividades de consciencialização</b>	As actividades e materiais mencionados na Toolbox oferecem amplas possibilidades; devem-se escolher as mais relevantes.
<b>Discussão em pequenos grupos</b>	O ênfase neste módulo encontra-se na discussão, partilha, reflexão, exploração ...
<b>Métodos reflexivos</b> <b>Análise de exemplos e discussão</b>	Os professores têm uma perspectiva específica sobre educação e crianças. • Porque se tornaram professores? • As pessoas sentem dificuldades a lidar com as diferenças, porquê? • Claro que podemos encontrar exemplos sobre exclusão ou segregação na educação e sociedade, mas podemos encontrar boas práticas? Porque são estes exemplos inclusivos? • Como os podemos transferir para a prática educativa? A resposta não se encontra em “mais métodos” mas “maior consciência de uma mudança de atitudes e sistema de crenças”. Assim, os métodos reflexivos são mais úteis.
<b>Demonstrações</b>	Mostrar exemplos em vídeo para discussão e reflexão.

## Fundamentação e Conceitos Chave

No Módulo 1 fornecemos informação fundamental sobre o contexto da inclusão e educação inclusiva, e introduzimos uma *linguagem inclusiva* que será usada ao longo do guia de formação. É um módulo genérico que se foca nos professores e na educação em geral como enquadramento social e cultural.

Os conceitos chave escolhidos podem ajudar a compreender o conceito de inclusão como enquadramento (ou um paradigma) e o seu significado para a prática educativa e desafios actuais. Uma das principais barreiras na aprendizagem sobre a inclusão é que ela implica mudanças de pensamento, olhar para a mesma realidade de uma forma diferente, permitindo-nos ver outras oportunidades ao lidar com esta realidade. Algumas destas oportunidades são novas, mas algumas tinham sido esquecidas, e outras são simples bom senso. Isto torna o pensamento inclusivo simultaneamente simples e complexo.

Como parte do projecto tentámos determinar as necessidades dos professores relativamente à educação inclusiva em cada país parcei-

ro. Portanto é preciso estar consciente que esta é meramente uma selecção baseada no que cada país parceiro no projecto considerou necessário; claro que existe muito mais.

Os seguintes conceitos serão utilizados como enquadramentos fundamentais para as sessões apresentadas nas toolboxes:

- O direito à educação inclusiva e à igualdade de oportunidades;
- O contexto da educação inclusiva;
- Inclusão enquanto projecto ético: parar a integração e começar a viver em conjunto;
- Modificabilidade, desenvolvimento cognitivo, plasticidade do cérebro e inclusão: o que têm a ver uns com os outros
- O mecanismo da rotulagem e estigmatização.

## O direito à inclusão e a igualdade de oportunidades

Adam Gogacz

[Texto incluído na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

(Activities: Toolbox nº1.2, Toolbox nº1.3, Toolbox nº1.4)

Referências

Abernethy G. L. (1959) *The Idea of Equality: An anthology*, Richmond: John Knox Press.

Booth T. and Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion: Developing, Learning and Participating in Schools*, Bristol: CSIE.

Chiswick H. (1991) *The Ambivalence of the Idea of Equality in the French Enlightenment*, *History of European Ideas*, 1991, Pergamon Press., 215-223.

Le Goff J. (1964) *La civilisation de l'Occident medieval*, Paris: Arthaud.

Le Goff J. (1994) *L'Homme medieval*, Paris: Point.

## O Contexto da educação inclusiva

Beno Schraepen

[Texto incluído na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

(Activities: Toolbox Nº 1.5, Toolbox Nº 1.6)

Referências

Mitchell, D. (2005) *Contextualizing inclusive education*, London: Routledge.

Inclusão como projecto ético: parar a integração começar a viver juntos

Beno Schraepen

[Texto incluído na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

(Activities: Toolbox Nº 1.7)

Referências

Topping, K. J. and Maloney, S. (2005) *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education. Readers in Education*, London: RoutledgeFalmer.

Ainscow, M., and Booth, T. (2006) *Index for Inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare*, London: Centre for Studies on Inclusive Education.

Allan, J. (2007) *Rethinking inclusive education. The philosophers of difference in practice. Inclusive education: Cross cultural perspectives*, Dordrecht: Springer.

Brendtro, L. K., and Shahbazian, M. (2004) *Troubled children and Youth: Turning problems into opportunities*. Champaign, Ill: Research Press.

Devlieger, P., Rusch, F. R., and Pfeiffer, D. (2003) *Rethinking disability: The emergence of new definitions, concepts and communities*, Antwerpen: Garant.

Gibbs, G. (1988) *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.

Nirje, B. (+1982) *The basis and logic of the normalisation principle*, Sixth International Congress of IASSMD, Toronto

- Ofori-Dankwa, J., and Lane, R. (October 01, 2000) Four Approaches to Cultural Diversity: Implications for teaching at institutions of higher education. *Teaching in Higher Education*, 5, 4, 493-499.
- Oliver, M. (2004) If I had a hammer: the social model in action. In: J. Swain, S. French, C. Barnes and C. Thomas, (eds.) *Disabling Barriers – Enabling Environments*, London: SAGE, 7-12.
- Sengé, P. M. (1990) *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, New York: Doubleday/Currency.

## Modificabilidade , desenvolvimento cognitivo, plasticidade do cérebro e inclusão: O que têm a ver uns com os outros ?

Jo Lebeer

[Texto incluído na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

### Referências

- Bransford, J., Brown, A. and Cocking, R. (2003) *How people learn*. Washington: National Academy Press.
- Feuerstein, R. (1979) Ontogeny of learning in man. In M.A.B. Brazier, (Ed.), *Brain Mechanisms in Memory and Learning: From the Single Neuron to Man* (pp. 361-372) New York: Raven Press.
- Hansen, A., Hem, M. and Sønnesyn, G. (2003) A strategy of concept teaching and a concept teaching model. Magne Nyborg's educational approach, in: J. Lebeer (Ed.) (2003) *Project INSIDE. How to activate cognitive development of children with or at risk of developmental or learning problems inside the educational system?* Southsea (UK): Down Syndrome Educational Trust Ltd.
- Lebeer, J. (1998) How much brain does a mind need? Scientific, Clinical and Educational Implications of Ecological Plasticity, *Developmental Medicine and Child Neurology* **40**: 352-357
- Lebeer, J., Candeias, A.A. and Grácio, L. (Eds.) (2011) *With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development and Inclusive Learning*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Lebeer, J., Sønnesyn, G., Roth, M. and Pokorna, V. (2006), Shortlist of programmes, methods and approaches that activate cognitive development - List of criteria, in: J. Lebeer (Ed.) *In-clues. Clues to inclusive and cognitive education*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 63-66.
- Rose, S. (1998), Neurogenetic determinism and the new eugenics, *British Medical Journal*, 317, 1707-08

(Activities: Toolbox N° 1.8)

## O mecanismo de rotulagem e estigmatização

Beno Schraepen

[Texto incluído na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

(Activities: Toolbox N° 1.10, Toolbox N° 1.11)

### Referências

- Devlieger, P., Rusch, F. R. and Pfeiffer, D. (2003) *Rethinking disability: The emergence of new definitions, concepts and communities*. Antwerpen: Garant.
- Davis, K. (2004) What's in a name: Our only label should be our name: Avoiding the stereotypes. *The Reporter*, 9(2), 10-12.
- Galvin, R. (2008) *Liberating the disabled identity: A coalition of subjugated knowledge*. Saarbrücken: VDM.
- Goffman, E. (1990) *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin Books.
- Heatherton, T. F. (2000) *The social psychology of stigma*. New York: Guilford Press.
- Norwich B. (1999) The connotation of special education labels for professionals in the field. *British Journal of Special Education* Volume 26, No. 4 Dec 1999.
- Riddick, B. An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference in Dyslexia. *Disability and Society*, Jun 2000; 15, 4; ProQuest Direct Complete pg. 653.
- Rosenthal, R. and Jacobsen, E. (1968) *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Strega, S. (2005) The view from the poststructural margins: Epistemology and methodology reconsidered. In L. Brown and S. Strega (Eds.) *Research as resistance* (pp. 199-235) Toronto: Canadian Scholars' Press. Garant.

	<h3>Literatura sobre educação inclusiva e direitos</h3>
<p>Topping, K. J., and Maloney, S. (2005)</p>	<p>The Routledge Falmer reader in inclusive education. Readers in education. London: Routledge Falmer.</p>
<p>Allan, J. (2007)</p>	<p>Rethinking inclusive education The philosophers of difference in practice. Inclusive education : cross cultural perspectives, v. 5. Dordrecht: Springer.</p>
<p>Ainscow, M., and Booth, T. (2006)</p>	<p>Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare. London: Centre for Studies on Inclusive Education.</p>
<p>Sengé, P. M. (1990)</p>	<p>The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday/ Currency.</p>
<p>Gibbs, G. (1988)</p>	<p>Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic.</p>
<p>Mitchell, D. (2005)</p>	<p>Contextualizing inclusive education. London: Routledge.</p>
	<h3>Literatura sobre rotulagem</h3>
<p>Devlieger, P., Rusch, F.R. and Pfeiffer, D. (2003)</p>	<p>Rethinking disability. The emergence of new definitions, concepts and communities. Antwerp/ Apeldoorn: Garant.</p>
<p>Davis, K. (2004)</p>	<p>What's in a name: Our only label should be our name: Avoiding the stereotypes. The Reporter, 9(2),10-12, 24. <a href="http://www.iidc.indiana.edu/index.php?pageId=364">http://www.iidc.indiana.edu/index.php?pageId=364</a></p>
<p>Galvin, R. (2008)</p>	<p>Liberating the disabled identity: A coalition of subjugated knowledge. Saarbrücken: VDM.</p>
<p>Goffman, E. (1990)</p>	<p>Stigma: Notes on the management of spoiled identity. London: Penguin Books.</p>
<p>Heatherton, T. F. (2000)</p>	<p>The social psychology of stigma. New York: Guilford Press.</p>
<p>Norwich B. (1999)</p>	<p>The connotation of special education labels for professionals in the field. British Journal of Special Education Volume 26, 179–183</p>
<p>Riddick, B. ()</p>	<p>An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference in Dyslexia. Disability and Society, Jun 2000; 15, 4; 653-667.</p>
	<h3>Fontes na Internet</h3>
<p>Icebreakers</p>	<p><a href="http://www.group-games.com/index-of-all-group-games">http://www.group-games.com/index-of-all-group-games</a> <a href="http://www.icebreakers.ws/">http://www.icebreakers.ws/</a></p>
<p>Index for inclusion:</p>	<p><a href="http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf">http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf</a> <a href="http://www.csie.org.uk">http://www.csie.org.uk</a></p>
<p>The ICF-framework</p>	<p><a href="http://www.who.int/classifications/icf/en/">http://www.who.int/classifications/icf/en/</a></p>
<p>The UN-convention on equal rights for persons with a disability</p>	<p><a href="http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml">http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml</a></p>
<p>UNESCO site for inclusive education:</p>	<p><a href="http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/">http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/</a></p>
	<h3>Fontes Video</h3>
<p>In-clues. Clues to inclusive and cognitive education. DVD accompanying the book Lebeer, J. (Ed.) (2006)</p>	<p>In-clues. Clues to inclusive and cognitive education. Antwerpen/Apeldoorn: Garant .Available from Garant publishers Antwerp, Belgium <a href="http://www.maklu.be/MakluEnGarant/en/BookDetails.aspx?id=9789044121537">http://www.maklu.be/MakluEnGarant/en/BookDetails.aspx?id=9789044121537</a></p>
<p>Inclusive education in Portugal.</p>	<p>Directed by Luísa Grácio. Portuguese spoken, with subtitles in English. Production: University of Evora, Centre for Research of psychology and education, in Lebeer, J., Candeias, A.A. and Grácio, L. (Eds.) (2011) With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development and Inclusive Learning. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.<a href="http://www.maklu.be/MakluEnGarant/BookDetails.aspx?id=9789044128024">http://www.maklu.be/MakluEnGarant/BookDetails.aspx?id=9789044128024</a></p>
<p>A model of an inclusive school: the Janusz Korczakschool in Lodz, Poland.</p>	<p>Polish spoken with English subtitles. Translation Rafal Kaminski. <a href="https://www.dropbox.com/sh/j39qj7umpglvo0k/BHzSo0wXzt">https://www.dropbox.com/sh/j39qj7umpglvo0k/BHzSo0wXzt</a></p>

## Toolbox de actividades para Conhecimento Geral sobre Educação Inclusiva



Toolbox 1.1	Actividades de acolhimento
Toolbox 1.2	O direito à educação
Toolbox 1.3	O direito à educação (2): Declarações internacionais
Toolbox 1.4	O direito à educação (3): exercício
Toolbox 1.5	O contexto da educação inclusiva: uma escola inclusiva
Toolbox 1.6	Explorar o contexto internacional da educação inclusiva
Toolbox 1.7	Explorar a evolução para a inclusão
Toolbox 1.8	Cérebro e Aprendizagem: sobre modificabilidade e plasticidade do desenvolvimento do cérebro
Toolbox 1.9	Olhar as escolas de forma inclusiva
Toolbox 1.10	Pensar em barreiras em vez de rótulos
Toolbox 1.11	Além da rotulagem: como crianças hiperactivas e com comportamentos desafiantes se experimental
Toolbox 1.12	Juntos até ao final [Toolboxes completas apresentadas na versão definitiva da tradução em português e na versão inglesa]



## ▶ MÓDULO 2 - Práticas Inclusivas na Sala de Aula

Editado por Jo Lebeer

Com contributos de: Luísa Grácio, Isabel Fialho, Marília Cid, Adam Gogacz, Nursel Deniz, Susan Van Alsenoy, Luc Van den Steen, Adina Shamir, Ase Vermeire, Saar Callens, Dian Fluijt.

### Introdução

Enquanto no Módulo 1 os professores aprenderam a compreender os princípios da educação inclusiva, o Módulo 2 pretende pôr em prática essas ideias. Os professores ocupam uma posição importante no que diz respeito a aceitar, valorizar e utilizar as diferenças na aprendizagem dos alunos por forma a promover a sua aprendizagem e remover as barreiras à sua participação. “Aceitar” a diferença não significa “resignar-se” a uma situação presente. Resignar-se significa permanecer passivo, enquanto que muitas situações são modificáveis. Tendo isto em conta, este módulo pretende fornecer aos professores algumas linhas de orientação e ferramentas para conduzir actividades educativas que promovam a aprendizagem num enquadramento de diversidade.

Ao planear este módulo, não quisemos sucumbir a um pedido ouvido com frequência de um conjunto de “receitas”. Embora, por exemplo, haja uma aula sobre origami japonês para ilustrar a necessidade de diferenciar modalidades de instrução, a ideia não é, seguramente, que cada professor fará origami se quiser ser inclusivo. Trabalhar com planos de aula pré-feitos é muito tentador para um professor apressado em busca de planos de aula. Assim, este módulo contém alguns exemplos de planos de aula, mas apenas enquanto exemplos. É muito mais importante aprender a didáctica e as “técnicas” de lidar com diferentes capacidades, ganhar consciência da capacidade do professor para lidar com elas, aprender a ser criativo, tanto na personalização do estilo de ensino e na escolha de materiais, na reorganização dos grupos dentro de uma turma e na escola e procurando recursos adicionais. A chave para a inclusão é: ser criativo, ser flexível.

Desta forma, os autores deste módulo são também professores de sala de aula com longa experiência a lidar com a diferença, bem como formadores de professores.

### Objectivos

Os objectivos do Módulo 2 são:

- Sentir-se mais competente para lidar com uma grande diversidade de necessidades /capacidades educativas num contexto educativo inclusivo;
- Ser capaz de diversificar as lições de acordo com as necessidades variáveis dos alunos;
- Implementar práticas inclusivas na sala de aula que permitam aos alunos com diferentes necessidades educativas aprender e participar activamente na sala de aula.

### Competências a desenvolver pelos professores

O Módulo 2 está construído de modo a desenvolver as seguintes competências nos professores:

Conhecer

1. Conhecer os princípios do Designo Universal na Aprendizagem (UDL);
2. Conhecer os princípios de aprendizagem cooperativa e mediação de pares;
3. Conhecer a teoria das inteligências múltiplas de Gardner;
4. Conhecer os princípios dos critérios de Experiência Mediada de Aprendizagem de Feuerstein em relação à educação inclusiva;
5. Conhecer os princípios de adaptação de materiais educativos e estilos de ensino;
6. Conhecer os princípios da aprendizagem de Bruner em relação à educação inclusiva;
7. Conhecer a diferença entre estimulação, mediação, compensação, remediação e dispensação.

Compreender e consciencializar

8. Considerar todas as crianças como modificáveis, tendo potencial para aprender;
9. Ver as diferenças entre as crianças como uma fonte de enriquecimento; estar aberto às soluções, ideias e experiência das crianças;
10. Olhar para os pontos fortes e talentos de um aluno. Olhar além dos rótulos de diagnóstico;
11. Empenhar-se por padrões elevados para todos, mas de acordo com a individualidade de cada criança;



12. Estar consciente dos seus próprios sistemas de crenças que considera as crianças com fracos resultados, preguiçosas, incapazes ou burras;
13. Compreender que não tem de fazer tudo sozinho ou comportar-se como um super professor;
14. Compreender que a educação inclusiva é um trabalho de equipa;
15. Ganhar consciência da importância do papel do professor como um bom “mediador”;
16. Compreender que podem existir razões biológicas, sociais ou de outro tipo para que a criança não aprenda ou se comporte como esperado;
17. Compreender que as práticas inclusivas não implicam que o professor tenha de devotar todo o seu tempo ao aluno que não é tão bem sucedido como os outros;
18. Compreender que ensinar uma criança com necessidades diferentes não é “ um assunto do professor dos NEE”, mas que um professor regular o pode fazê-lo se souber diferenciar;
19. Reexaminar de forma crítica a noção do que é “justo” como algo que não significa que todos os alunos recebem o mesmo, mas que todos os alunos recebem aquilo de que necessitam;
20. Conhecer o modelo dos três níveis: Nível 1= para todos; Nível 2= para um grupo selecionado de crianças em risco a precisar de mais atenção; Nível 3= para crianças que precisam de mediação e intervenção individuais;
21. Orientar-se para os processos de aprendizagem, sendo capaz de identificar os processos cognitivos subjacentes às realizações de aprendizagem.

#### Mostrar na prática

1. Aceitar e valorizar as diferenças dos alunos;
2. Transmitir um sentimento de pertença a todos os alunos, qualquer que seja a diferença, ser acolhedor, ser prestável para todos os alunos;
3. Fazer comentários encorajadores individualizados mesmo se as respostas não estão completamente correctas.
4. Adotar uma atitude de flexibilidade ao lidar com os padrões em função da individualidade do aluno. Ser firme e flexível ao mesmo tempo;
5. Pedir ajuda de colegas ou outro apoio;
6. Planear actividades tão universais quanto possível, ou seja, que permitam aos alunos com necessidades variáveis participar e contribuir;
7. Ser capaz de gerir diferentes estilos de aprendizagem;
8. Ser capaz de criar um ambiente de aprendizagem onde todos sejam capazes de aprender e desenvolver funcionamento básico (funcionamento cognitivo, competências auto-regulatórias e competências socio-emocionais), cada um com as suas necessidades específicas individuais;
9. Usar a sua própria fonte de criatividade na solução de desafios;
10. Planear actividades diferentes onde todos na sala de aula se sintam competentes;
11. Ser capaz de escolher e variar o nível de dificuldade de uma tarefa em função da individualidade do aluno;
12. Adaptar materiais e estilos de ensino em função das necessidades e individualidade dos alunos;
13. Implementar organizações diferentes para as situações de aprendizagem: individual, pares, grupos pequenos e grandes, reorganizar o agrupamento etário clássico na escola se necessário;
14. Ser capaz de planear actividades onde os alunos possam aprender e trabalhar em conjunto dentro da turma e entre turmas;
15. Ensinar os alunos como se ajudarem uns aos outros em coisas práticas;
16. Ensinar aos alunos como se ajudarem uns aos outros na solução de tarefas sem dar as soluções imediatamente. Desenvolver uma mentalidade cooperativa em vez de uma mentalidade competitiva;
17. Ensinar os alunos a darem comentários positivos uns aos outros;
18. Reconhecer a cooperação com os pais;
19. Colocar em prática o conhecimento sobre variabilidade e preferências de modos de ensinar crianças: que estilo de aprendizagem é melhor para cada tipo de problema e promover a consciência dos seus próprios estilos preferidos;
20. Identificar “inteligências” preferenciais (cf. modelo de Gardner) e desenvolver todos os diferentes tipos de inteligências;
21. Planear actividades orientadas para os diferentes estilos em momentos diferentes; ser capaz de variar modalidades de ensino usando diferentes canais: audição, visão, toque, movimento ou música;
22. Comentar o processo de pensamento e não apenas os resultados do objectivo;
23. Ser capaz de activar as competências de pensamento crítico dos alunos;
24. Desenvolver as auto-competências metacognitivas dos alunos, i.e., a capacidade de planear, executar e verificar uma tarefa;

25. Ser capaz de ensinar de um modo dialógico, colocar questões sobre como as crianças aprendem, como resolvem determinada tarefa, como planeiam, executam e verificam as suas tarefas;
26. Motivar a criança a juntar-se à proposta ou actividade;
27. Ser capaz de regular a atenção e comportamento de uma criança antes e durante uma tarefa;
28. Incentivar o diálogo entre alunos e entre professor e alunos;
29. Ser flexível nos procedimentos de avaliação, tendo em conta a individualidade do aluno.

## Conteúdo do Módulo 2

### 1. Estratégias de acolhimento

Organizar regularmente estratégias de acolhimento que façam todas as crianças sentirem-se bem-vindas. São apresentados alguns exemplos na Toolbox 2.1.

### 2. Adaptar a diferentes capacidades

Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
<b>Reconhecer tempo e ritmo diferentes para crianças diferentes</b>	Introdução geral a práticas inclusivas na sala de aula. Quatro questões essenciais: 1. Qual é a aprendizagem essencial nesta lição? 2. Como é que os alunos aprendem melhor? 3. O que precisa de ser modificado? 4. Como demonstrarão os alunos a sua aprendizagem?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mostrar o PowerPoint “Remover barreiras ao sucesso” e discutir os temas “capacidade/ sucesso” Toolbox N°2.2.</li> <li>Exercício reflexivo: teve alguma experiência positiva com uma criança diferente (uma criança que aprende de modo diferente) na sua sala; o que fez? O que funcionou?</li> <li>Como reagir a uma criança que não realiza como esperado?</li> </ul>
<b>Reconhecer capacidades mistas, diferentes estilos e modalidades de aprendizagem</b>	Múltiplas inteligências de Gardner. Criar empatia e consciencialização nos pares. Princípios de ensino de Bruner; Lidar com diferentes estilos de aprendizagem. Crianças numa mesma sala têm capacidades mistas. “Se uma criança não aprende da forma como ensina, ensine-a da forma que ela aprende”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plano de aula: Todos somos espertos! (Toolbox N° 2.3)</li> <li>Plano de aula: fazer um chapéu de samurai japonês (Toolbox 2.4).</li> <li>Discussão em grupo usando o Powerpoint sobre estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas de Gardner (Toolbox 2.6).</li> </ul>
<b>Adaptar materiais curriculares</b>	Aprender a adaptar materiais de acordo com o conceito de Feuerstein de “mapa cognitivo”. Materiais curriculares (folhas, livros, qualquer material didáctico) pode ser analisado a partir de 7 parâmetros: conteúdo, modalidade, fase do acto mental, operações mentais, grau de abstracção, de complexidade e de eficiência.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar o mapa cognitivo de Feuerstein (Toolbox 2.7) usando o PowerPoint.</li> <li>Actividades para professores: deixar os professores escolher uma tarefa que querem dar aos alunos na semana seguinte, particularmente uma sobre a qual pensam “este e aquele na minha sala não serão capazes”; de seguida adaptar a tarefa de acordo com as variáveis do mapa cognitivo (Toolbox 2.7).</li> </ul>
<b>Aprender a escolher ferramentas de ensino: quando necessário usar materiais de ensino baseados na ICT</b>	Permitir o uso de qualquer ferramenta de aprendizagem necessários, tais como gravadores, verificadores ortográficos, dicionários, computadores, software activado por voz, leitores de texto e calculadores. Começar a ensinar competências de uso do teclado e processamento de texto na escola primária.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perguntar aos professores: sabem que tipo de materiais ICT, hardware ou software, existem que possam ajudar leitores com dificuldades ou outros a ultrapassar as suas dificuldades?</li> <li>Ver medidas de apoio inclusivas gerais (Toolbox 2.8).</li> <li>Ver também os módulos 4 e 5 See also module 4 and 5.</li> </ul>

### 3. O professor como um mediador de inclusão e processos de aprendizagem

Tópicos	Ideias chaves	Actividades sugeridas
<b>Princípios da aprendizagem mediada de Feuerstein</b>	A ideia chave é que um professor que ensina usando os 12 critérios de aprendizagem mediada será mais inclusivo. Os critérios mais importantes são mediar “sentimento de competência”, “individuação”, “partilha” e “pertença”.	Toolbox N° 2.9 Critérios de Aprendizagem Mediada: mostrar e explicar os diapositivos com bandas desenhadas. Ilustrar a mediação com fragmentos de documentários, por exemplo. “Mind of a child”, “Etre et avoir”, “Inclues DVD Austerdalen school (a cena no início do dia) ou um filme de ficção tal como “Dead Poets Society”.
<b>Tutoria de pares e mediação</b>	A tutoria entre pares é mais motivadora e deixa espaço ao professor para outras coisas. A mediação de pares é um passo além, já que as crianças ajudam crianças mais novas com dificuldades particulares, a adquirir competências. Para isso, precisam de ser formadas. Ensinar a criança a mediar os seus pares.	A tutoria por pares pode ser tentada em pares ou pequenos grupos, as crianças formam-se umas às outras em capacidades sobre as quais já foram instruídas A mediação por pares é um método sistemático de formar crianças para mediar pares mais novos ou menos avançados. Ler o jornal de Shamir e Tzuril Toolbox N°2.12.

### 4. Manter um equilíbrio entre firmeza e flexibilidade

Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
<b>Quatro princípios de instrução de Bruner</b>	Motivação– Estrutura– Sequências e Reforço: princípios de instruções universais, que se mantêm quando se ensino num cenário inclusivo crianças muito diferentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mostrar a apresentação sobre os princípios de instrução e procurar exemplos de situações onde os princípios se encaixem ou não na realidade quotidiana de uma classe muito diferente Toolbox 2.15</li> </ul>
<b>Adoptar uma estrutura de aula clara</b>	Tornar a estrutura da aula visível a todos; é mais fácil compreender os objectivos e acompanhar quando a estrutura da aula é visível.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercício reflexivo: quais são as fases de uma aula bem estruturada? Como comunicá-lo aos alunos?</li> <li>Exemplo de uma aula estruturada. Toolbox N°2.10</li> </ul>
<b>Diferenciar objectivos e lidar com padrões</b>	Encontrar um equilíbrio entre a pressão de atingir os padrões para uma certa fase, e as necessidades individuais de diferentes crianças, algumas das quais poderão não ser capazes de atingir os padrões para o seu grupo etário.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercício reflexivo e discussão: fazem-se diferentes testes de acordo com as capacidades das crianças e objectivos individualizados? Como comentar as tarefas com muitos erros?</li> <li>Referir os conceitos de “mediação de sentimento de competência” e “mediação de individuação” Toolbox 2.9</li> </ul>
<b>Aprender a diferenciar avaliação, sucesso</b>	Como se pode lidar de forma criativa com a manutenção de expectativas altas sendo flexível?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usa-se os mesmos critérios de avaliação para todas as crianças?</li> <li>Como se mede o progresso?</li> <li>Será o tempo um critério para medir o progresso?</li> </ul>

## 5. Quando escolher estimulação- compensação- remediação- dispensa?

Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
<b>Medidas “Sticordi”- STICORDI é a sigla de Estimulação, Compensação, Remediação e Dispensa</b>	As medidas STICORDI são amplamente utilizadas no sistema educativo belga (flamengo) quando os alunos por um ou outra razão não acompanham os objectivos colocados ao grupo. A estimulação é quando se pretende melhorar uma competência específica ou compreensão de uma criança, porque se acredita que esta será capaz. Os professores tentam estimular a auto-confiança nos alunos, fornecer mais tempo para exames e testes, possibilitar a utilização de recursos uteis, tentar avaliar os alunos pelo que realmente interessa, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em primeiro lugar definir os diferentes conceitos (a Toolbox 2.11 dá definições e um exemplo para aulas de matemática).</li> <li>• De seguida: procurar exemplos práticos na sua experiência. Quando investir na remediação, compensação, diferenciação, dispensa?</li> <li>• Pode este sistema ser universalmente utilizado?</li> </ul>

## 6. Adaptar a organização da escola e sala de aula

Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
<b>Modificar a organização do espaço modificar a “arquitetura” da sala de aula</b>	Modificar a organização das cadeiras na sala de aula para a tornar mais inclusivas e cooperativa. O ensino frontal não é bom condutor para a inclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício reflexivo. Mostrar fotografia ou exemplo vídeo de uma sala de aula inclusiva. Para a imagem: ver Toolbox N°2.2. Para o vídeo, ver Austerdalen School, no vídeo Inlues ou a Janusz Korczakschool em Lodz (ver fonte p.89). Porque e de que modo é que isto facilita a inclusão?</li> </ul>
<b>Modificar a divisão do grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma turma regular já é heterogéneo</li> <li>• Trabalhar em diferentes grupos dentro da sala de aula; algumas crianças são mais independentes; outras precisam de instrução repetida e mais aprofundada.</li> <li>• A reorganização de grupos etários mistos, mesmo que temporária, pode ser útil na optimização da instrução e aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício reflexivo. De que modo pode rever a sua forma de trabalhar clássica com um grupo etário a fazer o mesmo e a receber a mesma ementa?</li> </ul>

## 7. Organizar apoio

Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
<b>Aprender a pedir apoio</b>	Nem todos os problemas podem e devem ser resolvidos com pessoal de apoio extra. O tipo de apoio deve ser devidamente escolhido, adaptado às necessidades reais. Não precisam sempre de ser um adulto ou um especialista. As crianças podem apoiar-se. Em primeiro lugar, o professor precisa de reflectir sobre que tipo de apoio é realmente necessário para esta tarefa ou actividade particular, porque é necessário, quem o poderia dar, onde (dentro ou fora da sala), de que modo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividade: discussão em grupo pequeno</li> <li>• Para que precisa de apoio na sala de aula ou fora dela?</li> <li>• Porque precisa disto?</li> <li>• Será necessário apoio, ou uma medida diferente, por exemplo modificar a tarefa?</li> <li>• Quem pode apoiar? Será possível os pares da mesma turma ou de outras turmas fazerem alguma coisa? (Ver mediação por pares e aprendizagem cooperativa.)</li> <li>• Há alguém na comunidade que pudesse prestar o apoio solicitado?</li> <li>• Como acha que a pessoa de apoio deve agir? O que deve fazer? Porquê? Onde?</li> <li>• Toolbox 2.14 Co-ensino</li> </ul>
<b>Aprendizagem cooperativa</b>	Envolver pares; trabalhar em parcerias. As crianças trabalham em pequenos grupos numa tarefa comum, na qual cada um ocupa um papel significativo, que poderá ser diferentes para cada criança, de acordo com as capacidades, estilos de aprendizagem preferenciais, diferentes inteligências ou objectivos de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consegue pensar numa actividade que possa ser feita em grupo na qual todas as crianças possam participar, com contributos diferentes cada um no “seu” nível? Ver também: mediação de pares Toolbox 2.12.</li> </ul>

## Fundamentação e Conceitos-Chave

### O que é a inteligência e como a podemos melhorar?

Luísa Grácio, Elisa Chaleta, Isabel Fialho

Ao longo do tempo emergiram inúmeras teorias sobre o que é a inteligência com as mais diversas implicações ao nível da intervenção educativa, psicológica, médica e assistencial.

Por outro lado, nos últimos 50 anos descobriram-se vários aspectos sobre a mente humana e as suas potencialidades. Aqui, iremos somente debruçar-nos sobre duas dessas descobertas: i) intelligence can be enhanced and amplified (e.g., Masters & Houston, 1972; Harman, 1988; Machado, 1980; Feuerstein, 1980); ii) There are multiple intelligences (Gardner, 1983; 1987; 1999; 2002; 2004).

O que é então a inteligência? Segundo Gardner a inteligência é uma realidade múltipla o que significa que existem diversas formas de inteligência, e, por conseguinte, diversas formas de conhecer e aprender. Nesta perspectiva, as inteligências são entendidas como tendências ou potenciais psicobiológicos que podem realizar-se ou não dependendo de diversos factores culturais e ambientais. Tal significa que a inteligência não é algo unidimensional, estático, fixo e apenas inato e que, pelo contrário, é múltipla e modificável podendo ser desenvolvida se devidamente estimulada.

Em que consiste cada uma destas inteligências e que implicações têm para o ensino, a aprendizagem e a inclusão? Segundo a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (2002) existem nove tipos de inteligências agrupadas em quatro grandes grupos (Gardner, 1999).

O grupo das Inteligências convencionais, que agrupa as inteligências linguística e a lógico-matemática. A primeira ligada à capacidade para aprender e usar a linguagem falada e escrita e à aprendizagem de línguas. A segunda, por sua vez, relacionada com a capacidade de analisar problemas lógicos, desenvolver operações matemáticas e o raciocínio científico.

O grupo das inteligências expressivas que integra as inteligências musical (aptidões de composição, execução e apreciação de padrões musicais), corporal-cinestésica ( aptidão para usar o corpo para determinados fins, resolver problemas ou produzir algo) e espacial (aptidão para reconhecer e manipular padrões espaciais).

O grupo das inteligências pessoais que integra as inteligências intrapessoal ( capacidade de auto-compreensão e auto-regulação) e interpessoal (capacidade de compreensão de intenções, motivações e desejos dos outros).

Por último, o grupo designado como de “novas inteligências” integra as inteligências naturalista (capacidade ligados à flora e fauna e interação com o ambiente e mundo natural) e existencial (capacidade para se situar na relação com o cosmo e com as grandes questões existenciais, para experimentar sentimentos ou estados de consciência de grande intensidade, como por exemplo o amor ou a criatividade).

Segundo Lazear (1991) cada uma destas inteligências está relacionada com os cinco sentidos e em geral uma inteligência particular pode ser activada através da visão, som, gosto, tacto, olfacto, fala e comunicação com os outros, intuição, metacognição ou insight espiritual.

Cada ser humano possui estas nove inteligências, embora nem todas estejam desenvolvidas ao mesmo nível. Na maior parte dos casos temos um ou dois tipos de inteligência mais desenvolvidos do que os outros tipos. Todos nós temos também a capacidade para desenvolver todos os diferentes tipos de inteligência. Mas para tal temos de as usar de forma regular.

Na sala de aula existe a possibilidade de promover a aprendizagem e a inclusão de crianças muito diferentes através de um ensino:

1) Que tenha como objectivo desenvolver os diversos tipos de inteligência nas crianças. Usar diferentes inteligências no processo de ensino/aprendizagem. Cada uma das inteligências pode ser ensinada como um assunto específico: competências musicais; linguagem, arte, cálculo e raciocínio matemático, educação física, cidadania e diversas competências pessoais e sociais, etc.

2) Que seja baseado nos diversos tipos de inteligência. Cada tipo de inteligência pode ser usado como um meio para obter conhecimento em áreas que vão para além desse tipo de inteligência. Por exemplo, podemos utilizar movimentos corporais para ensinar vocabulário e conceitos espaciais, a música para ensinar conceitos matemáticos, a expressão plástica para ensinar sobre outras culturas e sobre história, etc.

3) Que seja focalizado nos diversos tipos de inteligência existentes. Ensinar sobre as inteligências múltiplas e de como os estudantes lhes podem aceder, fortalecer e usá-las na aprendizagem e na vida quotidiana (meta-intelligence).

Ao oferecer a oportunidade de situações de aprendizagem que fazem apelo a diferentes tipos de inteligência o desenvolvimento de um ensino marcado pelas características acima referidas aumenta fortemente a possibilidade de aprendizagem em crianças com diferentes tipos e níveis de inteligência. Porquê? i), Porque tais situações, ao fazerem apelo ao tipo de inteligência mais fortalecido na criança, são um meio facilitador para a aprendizagem de certos conceitos ou conteúdos mais abstractos ou complexos; ii), Porque o apelo ao tipo de inteligência que a criança tem mais desenvolvido aumenta a sua motivação, implicação e acessibilidade da aprendizagem, promovendo a possibilidade da criança experimentar sucesso e aprender; iii) Porque o apelo recorrente ao uso regular de diferentes formas de inteligência melhora e desenvolve cada um dos seus diferentes tipos aumentando a diversidade de recursos internos para responder aos problemas e desafios dentro e fora da sala de aula.

- See toolbox-items 2.2,2.3, 2.4,2.5

Referências:

- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Harper & Row.
- Gardner, H. (1987). Developing the spectrum of human intelligences: Teaching in eighties, a need to change. Harvard Educational Review.
- Gardner, H. (1999). Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2002). M.I. millennium: Multiple intelligences for the new millennium. R. DiNozzi (Producer). Los Angeles: Into the Classroom Media.
- Gardner, H. (2004) Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds. Boston: Harvard Business School Press. Translated into French, Spanish, Japanese, Italian, Korean, Dutch, Portuguese, Greek, Polish, Russian, Turkish, Chinese, Danish; Awarded Strategy Business's Best Business Books of the Year (2004).
- Harman, W. (1988). The global mind change . Indianapolis: Knowledge Systemes
- Lazear, D. (1991). Seven Ways of teaching.: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences. USA: SkyLight Training and Publishing, Inc
- Masters, R. & Houston, J. (1972). Mind games. New York: Delacorte Press.
- Machado, L. (1980). The right to be intelligent. New York: Pergamon Press.
- Feuerstein, R. (1980). Instrumental enrichment. Baltimore, MD: University Park Press.

## Bom ensino através da remoção de barreiras à aprendizagem: contributos da teoria da instrução de Bruner

Isabel Fialho, Marília Cid, Luísa Grácio

A teoria da instrução de Bruner baseia-se na ideia de que os alunos constroem novos conceitos, assentes no conhecimento que já possuem e que são aprendentes ativos. Ele introduziu as noções de prontidão para a aprendizagem e de currículo em espiral, defendendo que qualquer assunto pode ser ensinado em qualquer estágio de desenvolvimento de uma forma que seja adequada às capacidades cognitivas da criança (Bruner, 1977). Um outro constructo bruneriano é o da aprendizagem por descoberta, baseada na atividade de resolução de problemas e na exploração de alternativas. Nessa ordem de ideias, os professores devem então ser capazes de apresentar situação problemáticas às crianças e incentivá-las a compreender (1) a estrutura geral dos conteúdos (ideias básicas, informações e relações fundamentais, conteúdos como um todo), e (2) a aprender através do método indutivo (de exemplos específicos dados pelo professor, para a descoberta de questões de ordem geral).

Para que isso aconteça, a exploração de alternativas deve envolver três fases distintas:

1. Ativação – experienciar um certo grau de incerteza para se iniciar a exploração de alternativas. Os professores devem então fornecer problemas com um grau de dificuldade adequado (isto é, de forma a que a motivação intrínseca da criança possa ocorrer).
2. Manutenção – a manutenção da exploração. Trata-se de garantir que a experiência é segura para a criança (guiada pelo professor).
3. Direção – conhecer o objetivo e saber que a exploração das alternativas é importante para o atingir. É também importante informar a criança da distância a que se encontra de alcançar esse objetivo.

Nesta perspetiva, os professores podem usar a aprendizagem por descoberta da seguinte forma:

- a) usar exemplos específicos, a partir dos quais os alunos podem descobrir as leis gerais ou as generalizações (aprendizagem indutiva);
- b) levar os alunos a pensar em respostas possíveis e explicar-lhes o seu raciocínio (hipótese);
- c) incentivar e fazer perguntas que levem ao insight, como por exemplo à descoberta de alguns princípios básicos.

As principais vantagens que Bruner reconhece na aprendizagem por descoberta são as seguintes:

1. Descoberta de factos e de relações com base na experiência das crianças.
2. Melhoria da retenção na memória e da utilização da informação.
3. Melhoria da conceptualização.
4. Efeito de longa duração.
5. Melhoria da autoestima.
6. Melhoria do pensamento criativo.
7. Mente bem desenvolvida.

Contudo, Bruner aceita e propõe um nível ótimo de incerteza e não considera que os alunos têm de descobrir por si próprios todas as soluções para todos os problemas. A teoria da instrução de Bruner estabelece quatro princípios fundamentais que vão permitir ensinar melhor: motivação, estrutura, sequência e reforço (Bruner et al, 1966; Bruner, 1971).

1. Motivação – refere-se às condições que predis põem para a aprendizagem. Bruner acredita que as crianças são naturalmente curiosas, possuem uma motivação intrínseca e uma vontade de aprender, contudo não exclui o reforço ou recompensa externa que considera importante para iniciar determinadas ações ou assegurar que estas sejam repetidas, ainda que considere os seus efeitos transitórios. A escola pode contribuir para a construção da motivação intrínseca (e.g., curiosidade canalizada para a atividade; construção de curiosidade disciplinada por exemplo através de jogos sob a forma de questões), mas também para a construção do sentido de competência (interesse por aquilo em que se é “bom”), ajudando a criança a criança a construir um qualquer grau de competência para que sinta que possui capacidades para realizar a tarefa. A reciprocidade também constitui uma motivação gerada pela necessidade de trabalhar cooperativamente com os outros. Para Bruner as motivações intrínsecas são em si próprias recompensadoras e por isso autossuficientes: o professor deve aproveitar este facto, facilitando e regulando a motivação. Dado que a aprendizagem e a resolução de problemas exigem a exploração de alternativas, esta é fundamental na criação de uma predisposição, de uma motivação para a aprendizagem a longo prazo. A exploração de alternativas envolve três fases: ativação, manutenção e direção.
2. Estrutura – o segundo princípio da teoria de Bruner estabelece que qualquer assunto ou tema pode ser organizado de uma



forma ótima para ser transmitido e compreendido por praticamente qualquer aluno. A estrutura de qualquer assunto a ser ensinado é caracterizada por três elementos: 1) o modo de apresentação (técnica/método pelo qual a informação é comunicada), 2) economia da apresentação, e 3) poder da apresentação.

Modo de apresentação <sup>1</sup>	1. representação motora (ações)
	2. representação icónica (imagens, diagramas)
	3. representação simbólica (linguagem oral, escrita, números)

4. A economia da apresentação depende da quantidade de informação que o aluno tem de reter para poder continuar a aprender. Quanto menos informação o aluno tiver de reter, maior a economia. Os sumários e as sínteses são formas de economia de apresentação. O poder da apresentação - a natureza é simples, por isso, para ser poderosa, a apresentação de algum aspeto da natureza terá de refletir a sua simplicidade.
5. Sequência - este princípio afirma que qualquer matéria pode ser organizada de forma a ser transmitida e compreendida por qualquer aluno. Assim, o grau de dificuldade sentido pelo aluno depende, em parte, da sequência pela qual o conteúdo é apresentado. Como Bruner defende que o desenvolvimento cognitivo ocorre de acordo com uma sequência inata, movendo-se da representação motora para a icónica até à simbólica, advoga esta mesma sequência para o ensino de qualquer matéria. O professor deve então apresentar qualquer assunto novo através da ação em objetos físicos. Em segundo lugar, os alunos devem ser incentivados a explorar o tema através de representações icónicas. Finalmente, deverá comunicar simbolicamente, através de palavras, números e outros símbolos.
6. Reforço - de acordo com este princípio, a aprendizagem requer reforço. Para atingir a mestria de um conhecimento, é necessário recebermos feedback sobre o que estamos a fazer. A altura em que se recebe o reforço é crucial para o sucesso da aprendizagem: os resultados têm de ser conhecidos na altura exata em que o aluno avalia o seu desempenho. O reforço deve ser dado de uma forma compreensível para o aluno.

Em conclusão, Bruner valoriza mais o processo de aprendizagem do que o produto da aprendizagem, pela razão que o processo de aprendizagem tem uma vida útil muito mais longa do que a acumulação do conhecimento.

Os professores que compreendem os princípios da instrução de Bruner consideram-nos fáceis de pôr em prática. Fornece-lhes ferramentas para diferenciar métodos e materiais de acordo com as diferentes necessidades das crianças.

Ver também a apresentação powerpoint no DVD e na Toolbox N.º 14

#### Referências

- Bruner, J., Oliver, R.R. and P.M. Greenfield (Eds.). (1966) *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley and Sons.  
 Bruner, J. (1971) *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.  
 Bruner, J. (1977) *The process of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

## Diferenças na aprendizagem, estilos de aprendizagem e ensino

Luísa Grácio, Marília Cid

Os estilos cognitivos e os estilos de aprendizagem são variáveis que explicam as diferenças entre os alunos e a forma como aprendem.

Os estilos cognitivos são definidos por diferentes autores de forma diversa. Segundo Witkin, Moore, Goodenough e Cox (1977), consistem em formas subtis e relativamente estáveis de como o indivíduo percebe, pensa, resolve problemas, aprende e se relaciona com os outros. Já para Messick (1982) correspondem a diferenças individuais consistentes nas formas de organizar e processar a informação e a experiência.

Em suma, os estilos cognitivos são padrões diferenciais e individuais de reagir à estimulação recebida, de processar a informação (i.e., perceber e organizar) e de enfrentar cognitivamente a realidade. Estão portanto relacionados com a estrutura do pensamento referindo-se a qualidades ou modos de conhecer, mas não refletem níveis de inteligência maiores ou menores.

Alguns estilos cognitivos constituem-se como padrões de aprendizagem. De facto os estilos de aprendizagem, ou orientações de

aprendizagem, são maneiras preferidas de estudar e aprender, cujo emprego consistente pode levar a estados permanentes ou estáveis. Assim, os chamados estilos de aprendizagem não são realmente estilos, mas preferências. As preferências do estilo de aprendizagem são individuais, afetando por exemplo, onde, quando, com quem, com o quê e como se prefere aprender.

Os estilos de aprendizagem não estão relacionados com *o que* o aluno aprende, mas sim com as condições educativas em que é mais provável que aprenda. Existem diversos estilos de aprendizagem e todos nós somos capazes de aprender em quase todos os estilos independentemente das nossas preferências.

Encontramos três importantes escolas de pensamento sobre os estilos de aprendizagem. Uma ligada ao modo de percepção, entende os estilos de aprendizagem como diferentes modos preferidos de receber a informação (Fleming, & Baume, 2006- VARK), sendo esses, o visual, auditivo, leitura-escrita e cinestésico (e.g., tocar, ouvir, cheirar, saborear e ver). Outra liga-se aos modelos de personalidade. Neste caso, tem a ver com o modo como interagimos com o ambiente. Cada pessoa tem uma forma preferida, consistente e distinta de perceber, organizar e reter a informação, o que tem a ver com a forma como foi educada (ambiente e educação) e aos genes (ADN ou natureza). O exemplo mais ilustrativo desta última forma de entender os diferentes estilos de aprender é a teoria das inteligências múltiplas de Gardner.

A terceira linha de pensamento encontra-se veiculada ao processamento de informação e caracteriza os estilos de aprendizagem como diferentes formas de processar informação, ou seja, fazendo, pensando, sentindo e vendo (e.g., Kolb, 1984, 2001). Esta é uma das teorias sobre estilos de aprendizagem com implicações para o ensino, já que entende a aprendizagem como um processo em que o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Para Kolb, a aprendizagem é um processo cíclico composto por quatro fases. Na primeira ocorre uma experiência concreta. A segunda fase é de observação e reflexão sobre a experiência tida. A terceira prende-se com o desenvolvimento de conceitos abstratos. Finalmente a quarta e última fase reporta-se a uma experiência ativa desses conceitos. No final destas quatro fases de aprendizagem o ciclo repete-se.

Deste ponto de vista, os alunos diferenciar-se-iam: i) na forma preferencial de receber a informação (de forma mais concreta ou mais abstrata) e ii) na forma de internalizar a informação (por experimentação ativa ou por observação reflexiva). Daqui decorrem implicações para a forma como os professores podem ensinar e para a sequência de ensino a seguir.

Quando se analisa um indivíduo, o estilo de aprendizagem distingue-se muitas vezes como um componente essencial de ser capaz de aprender ou não. Assim, os que são responsáveis por ajudar os outros a aprender, como os professores, devem identificar estes estilos e ajustar-se a eles.

Como podemos usar os estilos de aprendizagem? De acordo com Merrill (2000), o professor pode fazer o seguinte: i) começar por definir as estratégias de ensino com base no tipo de conteúdo a ser ensinado ou nos objetivos de ensino-aprendizagem (interações conteúdo / estratégia); e ii) usar os estilos e preferências do aluno para ajustar ou refinar as estratégias de aprendizagem. No entanto, é importante estar ciente de que as interações conteúdo / estratégia têm precedência sobre as interações estilo de aprendizagem / estratégia.

Ter em linha de consideração os estilos de aprendizagem é importante por diferentes razões. A maioria dos estudantes não conhece os seus estilos de aprendizagem e, se deixados à sua sorte, é pouco provável que *aprendam novas maneiras de aprender*. O conhecimento acerca dos estilos de aprendizagem pode levar a uma maior consciência por parte dos estudantes sobre os seus pontos fortes e fracos enquanto alunos. Assim, os estilos de aprendizagem também podem ser úteis para ajudar os alunos a ter domínio sobre os objetivos de aprendizagem (a estarem atentos e a controlarem a sua própria aprendizagem). Esta é uma das vantagens alegadas para a metacognição (estar ciente dos próprios processos de pensamento e de aprendizagem). Incentivar os alunos a ter consciência da sua própria aprendizagem e da aprendizagem dos outros leva-os a um grande incremento do seu conhecimento sobre aprendizagem e desenvolve a capacidade de autorregulação.

Refletir sobre os estilos de aprendizagem pode, por vezes, também atrapalhar a aprendizagem, em vez de a ajudar. Quando um aluno escolhe e usa o seu estilo de aprendizagem, deve perguntar-se: „este é realmente o melhor estilo de aprendizagem para eu usar ou um outro resultaria melhor?“ Na verdade, escolher o melhor método de aprendizagem faz parte do processo de tomada de consciência e de controlo da sua própria aprendizagem.

Usar os estilos de aprendizagem como uma ferramenta para ajudar os alunos a aprender a aprender, ao invés de uma ferramenta para os estereotipar em um estilo particular, pode ajudá-los a explorar um ou mais estilos e a encontrar estratégias adequadas para aprender, de acordo com a especificidade e a diversidade das aprendizagens.

Toolbox: PowerPoint apresentação toolbox N° 2.6b

Referências:

- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., and Mainemelis, C. (2001) Experiential Learning Theory. Previous research and new directions, in R. J. Sternberg and L. Zhang (eds.) *Perspectives on thinking, learning, and cognitive style: The educational psychology series* (pp. 227–247) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Messick, S. (1982) Developing abilities and Knowledge: Style in the interplay of structure and process. *Educational Analysis*, 4 (2), pp. 105-121.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., and Cox, P. W. (1977) Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47, 1–64.
- Fleming, N., Baume, D. (2006) Learning Styles Again: VARKing up the right tree!, *Educational Developments*, SEDA Ltd, Issue 7.4, pp4-7.
- Merrill, D. (2000) Instructional Strategies and Learning Styles: Which takes precedence? In R. Reiser and J. Dempsey (Eds.) *Trends and Issues in Instructional Technology*, Prentice Hall.

## Teoria da aprendizagem mediada de Feuerstein e suas implicações para a educação inclusiva

Jo Lebeer

[Texto completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

See also: Toolbox N°2.9

Referências

- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. and Miller, R. (1980) *Instrumental Enrichment*. Baltimore (MD): University Park Press
- Feuerstein, R., Klein, P. S., and Tannenbaum, A. (1991) *Mediated learning Experience(MLE): Theoretical, psychological and learning implications*. London: Freund Publishing House.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L., Rand, Y. (2003) *The Feuerstein Instrumental Enrichment Program. Creating and enhancing cognitive modifiability*. Jerusalem: ICELP.
- Kozulin, A. (1998) *Psychological tools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lebeer, J. (2003) The art of cognitive bricklaying: Feuerstein's Structural Cognitive Modifiability and Mediated Learning Experience, in J. Lebeer (ed.) (2003) *Project INSIDE. How to activate cognitive development of children with or at risk of developmental or learning problems inside the educational system?* Southsea (UK): Down Syndrome Educational Trust Ltd.
- Tebar Belmonte, L. (2003) *El perfil del professor mediator*. Madrid: Santanilla.

## Diferenciação Segundo o conceito de mapa cognitivo de Feuerstein's

Jo Lebeer

[Texto completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

Ver também: Toolbox N°2.7:sumario de texto . Um texto com exercicios para professors e um PowerPoint encontram-se no DVD.

Referências

- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L. and Rand, Y. (2006) *The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Creating and enhancing cognitive modifiability*. Jerusalem: ICELP Publications ISBN 965-7387-00-0.

## Aprendizagem cooperativa

Ase Vermeire and Saar Callens

[Texto completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

Referências

- Baines, E., Blatchford, P., and Kutnick, P. (2009) *Promoting effective Group work in the Primary Classroom. A handbook for teachers and*

*practitioners*. New York: Routledge.

Förre, M., Kenter, B., and Veenman, S. (2010) *Coöperatief leren in het basisonderwijs* (3de druk ed.) [Cooperative learning in primary school]. Enschede: Ipskamp Deukkers.

Hamm, J.V. and Faircloth, B.S. (2005) The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005 (107), 61-78.

Johnson, D. and Johnson, R. (1994) *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (4th ed. ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Kennesaw State University, Bagwel college of education. (s.d.). Cooperative Learning. <http://edtech.kennesaw.edu/intech/cooperativelearning.htm>

Roseth, C.J., Fang, F., Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (2006) *Effects of cooperative learning on middle school students: A meta-analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Slavin, R. (1995) *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd edition.). Boston: Allyn, Bacon.

## Como formar professores neste módulo

<b>Actividades de consciencialização</b>	As actividades e materiais acima mencionados na Toolbox oferecem um mundo de possibilidade; tem de se escolher as mais relevantes
<b>Discussão em grupo pequeno</b>	Discussão, partilha
<b>Métodos reflexivos Looking at examples and discussion</b>	Os professores têm muito conhecimento, coisas práticas, métodos, truques. Em primeiro lugar, a formação deve partir destes – talvez desconhecidos – recursos próprios. De seguida, a resposta não reside com frequência em “mais métodos” mas em “mais consciência de uma mudança de atitude e sistema de crenças”. Assim, os métodos reflexivos são mais úteis.
<b>Realizar actividades destinadas a crianças seguidas por discussão</b>	Por exemplo, o chapéu cérebro, chapéu japonês, construção de Legos, eu sou esperto
<b>Demonstrações</b>	Mostrar exemplos em vídeo de boas práticas
<b>Adaptar materiais de aprendizagem</b>	Usar o princípio do Mapa Cognitivo, adaptar materiais de aprendizagem, testes

## Recursos para este módulo

	Materiais Video
<b>A Escola Janusz Korczak em Łódz, Polónia</b>	Documentário sobre uma escola inclusiva na Polónia
<b>Inclusão na escola Austerdalen I –Noruega</b>	em: DVD Inlues- que acompanha o livro Lebeer, J. (Ed.) (2006) In-clues. Clues to inclusive and cognitive education. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Exemplo de boa prática. Esta escola primária de uma aldeia norueguesa mostra como um jovem professor lida eficazmente com uma variedade de crianças na sua sala; 24' fragmentos de funcionamento do início do dia, entrevista com professora e director (Inglês e legendas) Available from Garant publishers Antwerp, Belgium <a href="http://www.maklu.be/MakluEnGarant/en/BookDetails.aspx?id=9789044121537">http://www.maklu.be/MakluEnGarant/en/BookDetails.aspx?id=9789044121537</a>
<b>Etre et Avoir (falado em francês com legendas em inglês)</b>	Documentário francês premiado sobre uma escola de aldeia onde um professor ensina seis anos simultaneamente (disponível para o público. Ver trailer) Falado em francês <a href="http://www.youtube.com/watch?v=S49qvE86Qs0&amp;feature=player_detailpage">http://www.youtube.com/watch?v=S49qvE86Qs0&amp;feature=player_detailpage</a>
<b>Ik heet niet dom (O meu nome não é “estúpido”)</b>	Filme belga (falado em neerlandês legendado em inglês) sobre crianças com deficiências de aprendizagem; objectivo é criar um entendimento pelo professor. Download legal de fragmentos: <a href="http://www.letop.be/projecten/filmpjes/default.asp">http://www.letop.be/projecten/filmpjes/default.asp</a> ; Ou encomende todo o filme em <a href="http://www.letop.be/bestellen/">http://www.letop.be/bestellen/</a> por 13€, portes incluídos
<b>The Mind of a Child (A mente de uma Criança)</b>	Documentário canadiana de Gary MArcuse <a href="http://www.facetofacemedia.ca">www.facetofacemedia.ca</a> sobre o trabalho com crianças afectadas pela pobreza, racismo, guerra, circunstâncias desfavorecidas, etc. de crianças oriundas de habitantes nativos do Canadá e afro-americanos baseado no trabalho de Reuven.
	Livros e artigos
<b>Sobre diferenciação de práticas</b>	
<b>Bender, W. (2002)</b>	Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
<b>Booth, T. and Ainscow, M. (2002, revised version 2010);</b>	Index for Inclusion. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education A essência de como criar uma cultura e prática escolar inclusivas. Uma ferramenta para a reflexão colectiva pelas equipas escolares.
<b>De Vroey, A. and K.Mortier</b>	Polyfonie in de klas, Leuven: Acco (In Dutch) Um livro com teoria sólida sobre educação inclusiva com muitos exemplos práticos e ferramentas sobre como fazer um currículo mais inclusivo
<b>Hammeken, P.(2000)</b>	450 strategies for success: a practical guide for all educators who teach children with disabilities, Minnetonka (MN): Peytral Publ. <a href="http://www.peytral.com">www.peytral.com</a>

<b>O' Moore L. (2003)</b>	Inclusion: Strategies for Working with Young Children. Minnetonka (MN): Peytral Publ. <a href="http://www.peytral.com">www.peytral.com</a> Muitas ideias práticas, folhas de trabalho, conselho
<b>Tomlinson, Carol Ann (2004)</b>	How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development Um mund de ideias práticas e informação de contexto
<b>University of Alberta</b>	Differentiated Instruction: A Research Brief for Practitioners Uma pesquisa da literatura existente pela Universidade de Alberta, sobre como diferenciar aulas de acordo com diferentes capacidades. <a href="http://education.alberta.ca/apps/aisi/literature/pdfs/Final_Differentiated_Instruction.pdf">http://education.alberta.ca/apps/aisi/literature/pdfs/Final_Differentiated_Instruction.pdf</a>
<b>Van Alsenoy, Susan, (2012)</b>	Learning without boundaries. Breaking down barriers that surround the education of learning differently people at home and abroad. Rockland (Maine): Maine Authors' Publishing Recomendações interessantes para alunos com deficiência de aprendizagem que são chamados " aprendentes diferentes" mas muitas afirmações falham comprovativo
<b>Van den Steen, L.</b>	"Sticordi"-measures, Sprankel, Belgium (In Dutch) Uma lista de medidas que os professores podem usar na Flandres (BE),coisas a fazer ou dizer (ou não dizer) ao lidar com alunos com dificuldades ou deficiências de aprendizagem
<b>Sobre mediação</b>	
<b>Feuerstein, R., Klein, P. S., and Tannenbaum, A. (1991).</b>	Mediated learning Experience(MLE). Theoretical, psychological and learning implications. London: Freund Publishing House. Contexto teórico e aplicações da teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada
<b>Feuerstein, R., Feuerstein R.S., Falik, L. and Y.Rand (2006)</b>	The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Creating and enhancing cognitive modifiability, Jerusalem: ICELP Publications
<b>Feuerstein, Reuven and Ann Lewin-Benham (2012)</b>	What Learning looks like. Mediated Learning in Theory and Practice K-6. New York: Columbia University Teachers' College Press
<b>Howie, D. (2011)</b>	Teaching students thinking skills and strategies, London: Jessica Kingsley Um livro a estabelecer a ligação entre ensinar capacidades de pensamento transversais e educação inclusiva, a partir de um modelo de três níveis
<b>Lebeer J (2003),</b>	The art of cognitive bricklaying: Feuerstein's Structural Cognitive Modifiability and Mediated Learning Experience, in Lebeer, J. (Ed.) (2003) Project INSIDE. How to activate cognitive development of children with or at risk of developmental or learning problems inside the educational system? Southsea (UK): Down Syndrome Educational Trust Ltd Uma operacionalização dos critérios MLE e funções cognitivas baseadas e Feuerstein
<b>Mentis, Mandia, Dunn-Bernstein, Marilyn and Mentis, Martene (2008)</b>	Mediated Learning: Teaching, Tasks and Tools to Unlock Cognitive Potential. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press Um guia prático para professores sobre aprendizagem mediada na sala de aula
<b>Sobre múltiplas inteligências</b>	
<b>Gardner, Howard</b>	Gardner, H. (1983) Frames of Mind, The theory of Multiple Intelligences, New York: Basic Books Gardner, H. (2007) Five Minds for the Future. Boston: Harvard Business School Press. Translated into Arabic, Korean, Italian, Japanese, Danish, Chinese (CC), Chinese (SC), Norwegian, Portuguese, Polish, Russian, Spanish, Swedish, Turkish, Romanian, French, Indonesian, and Thai Gardner, H. (2006) The development and education of the mind: The collected works of Howard Gardner. London: Routledge. Translated into Italian, Spanish Gardner, H. (2006) Howard Gardner under fire. In Jeffrey Schaler (Ed.). Illinois: Open Court Publishing Gardner, H. (2006) Multiple Intelligences: New Horizons. New York: Basic Books. Translated into: Romanian, Chinese. Gardner, H. (2004) How education changes: Considerations of history, science and values. In M. Suarez-Orozco and D. Qin-Hilliard (Eds.), Globalization: Culture and education in the new millennium. Berkeley: University of California Press. Gardner, H. (1991) The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach. New York: Basic Books.
<b>Sobre estilos de aprendizagem</b>	
<b>Conner, M. L.</b>	Introduction to Learning Styles, Ageless Learner, 1997-2007. <a href="http://agelesslearner.com/intros/!styleintro.html">http://agelesslearner.com/intros/!styleintro.html</a>
<b>Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., and Ecclestone, K. (2004).</b>	Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. <a href="http://www.lsdc.ac.uk/learning_and_skills_research_centre">www.lsdc.ac.uk/learning_and_skills_research_centre</a> . Retrieved January 15, 2008: <a href="http://www.lsdc.ac.uk/files/PDF/1543.pdf">http://www.lsdc.ac.uk/files/PDF/1543.pdf</a>

<b>Conner, Marcia and Hodgins, Wayne (2000).</b>	Learning Styles <a href="http://www.learnativity.com/learningstyles.html">http://www.learnativity.com/learningstyles.html</a>
<b>Constantinidou, F. and Baker, S. (2002).</b>	Stimulus modality and verbal learning performance in normal aging. <i>Brain and Language</i> , 82(3), 296-311
<b>Sarasin, L.C. (1998).</b>	Learning Style Perspectives: Impact in the Classroom. Madison, WI: Atwood Publishing.
<b>Schmeck, R.R. (1998).</b>	Learning Strategies and Learning Styles. New York: Plenum Press
<b>Sharp, J.G., Bowker, R. and Byrne, J. (2008)</b>	VAK or VAK uous? Towards the trivialisation of learning and the death of scholarship. <i>Research Papers in Education</i> Vol. 23, Iss. 3
<b>Tileston, D.W. (2011)</b>	10 Best Teaching Practices: How Brain Research, Learning Styles, and Standards Define Teaching Competences. London: Sage
<b>Sobre as competências dos professores na educação inclusiva</b>	
<b>Lebeer, J. (Ed.) (2006),</b>	In-clues. Clues to inclusive and cognitive education. Antwerpen/Apeldoorn: Garant A book with the principal results of the European Comenius Network Project InClues ( <a href="http://www.inclues.org">www.inclues.org</a> ) containing a DVD with video fragments of inclusive education examples, interviews, presentations and articles
<b>Mitchell, D. (2007)</b>	What really works in special and inclusive education. London: Routledge Uma coleção de provas científicas de quetipo de práticas resultam
<b>Burns, T and Shadoian-Gersing, V. (2010)</b>	Educating Teachers for Diversity. Meeting the challenge, Paris: OECD (Organisation for Economic Development and Cooperation) ISBN 978-92-64-07973-1 (PDF) DOI 10.1787/20769679. Can be downloaded from the OECD website
<b>Sobre princípios de ensino</b>	
<b>Kaufhold, J. A. and Kaufhold, S. (2002)</b>	The Psychology of Learning and the Art of Teaching. NY: Writers club Press
<b>Sprinthall, N and Sprinthall, R. (1977)</b>	Educational Psychology. USA: Addison-Wesley Pub
<b>Sobre aprendizagem cooperativa</b>	
<b>Kagan, S. (1994)</b>	Cooperative learning (10th ed.). San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning. <a href="http://www.kagancooplearn.com">www.kagancooplearn.com</a>
	Websites relevantes
<b>Sobre estilos de aprendizagem</b>	International Learning Styles Network, parte do Centro para o Estudo da Aprendizagem e Estilos de Ensino na Universidade St. John's tendo links para a última pesquisa, actividades locais, e algumas das pessoas mais influentes no campo dos estilos de aprendizagem CTL Learning Styles Web Pages do Centro para a Tecnologia e Aprendizagem (CTL), Indiana State University responde porque existem estilos de aprendizagem, estilos de aprendizagem no ensino superior, tipos de estilos de aprendizagem, usar estilos para ensinar e aplicar tecnologias informáticas. O CTL também tem um web page de Estilos de Ensino Support4Learning liga a todo o tipo de recursos sobre estilos de aprendizagem e múltiplas inteligências Theory of Multiple Intelligences explica o trabalho de Howard Gardner, Harvard Project Zero, a visão tradicional da inteligência, como esta visão influenciou a escola historicamente, o que a teoria das múltiplas inteligências propõem e como as MI afectam a implementação da educação tradicional VARK: A Guide to Learning Styles foca-se especificamente nos estilos de aprendizagem verbal, auditivo e cinestésico. <a href="http://nwlink.com/~donclark/hrd/styles/perspective.html">http://nwlink.com/~donclark/hrd/styles/perspective.html</a>
<b>Sobre aprendizagem cooperativa</b>	
	<a href="http://www.kaganonline.com">www.kaganonline.com</a> <a href="http://www.spring-project.org.uk">www.spring-project.org.uk</a>
<b>Sobre os princípios da instrução de Bruner</b>	<a href="http://www.centrorefeducacional.com.br/contrib.html">http://www.centrorefeducacional.com.br/contrib.html</a> <a href="http://tip.psychology.org/bruner.html">http://tip.psychology.org/bruner.html</a> <a href="http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm">http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm</a> <a href="http://www.psy.pdx.edu/PsiCafe/KeyTheorists/Bruner.htm">http://www.psy.pdx.edu/PsiCafe/KeyTheorists/Bruner.htm</a> <a href="http://copland.udel.edu/~jconway/EDST666.htm#dislrn">http://copland.udel.edu/~jconway/EDST666.htm#dislrn</a>

## Toolbox de actividades para práticas inclusivas na sala de aula



Toolbox 2.1	Actividades de acolhimento
Toolbox 2.2	Remover as barreiras ao sucesso: práticas eficazes na sala de aula
Toolbox 2.3	Lição: todos somos espertos
Toolbox 2.4	Como fazer um chapéu de samurai japonês
Toolbox 2.5	Estilos de aprendizagem e múltiplas inteligências
Toolbox 2.6	Mapa cognitivo de Feuerstein para diferenciar materiais
Toolbox 2.7	Estratégias gerais inclusivas de apoio
Toolbox 2.8	Critérios de mediação e inclusão de Feuerstein
Toolbox 2.9	Exemplo de um plano de aula estruturado para aquisição de linguagem no terceiro ano
Toolbox 2.10	Medidas sticordi: estimulação, compensação, remediação e dispensa: exemplo para a matemática
Toolbox 2.11	Mediação por pares
Toolbox 2.12	Aprendizagem cooperativa
Toolbox 2.13	Co-ensino
Toolbox 2.14	Princípios da instrução de Bruner
Toolbox 2.15	E agora faça a sua própria Toolbox

[Toolboxes completas na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]





## ▶ MÓDULO 3 - “O que sabemos? O que podemos aprender?”

Editado por Luísa Grácio, Z. Hande Sart e Ayşe Caner

Com contribuições de: Elisa Chaleta, Maria José Saragoça, Adelinda Candeias, Nicole Rebelo, Burcu Ozveren, Marijke Wilssens e Fátima Leal

### Introdução

O Módulo 3 inclui o conhecimento conceptual básico, estratégias eficazes, práticas e aplicáveis, técnicas e actividades que serão úteis para os professores ao lidarem com comportamentos desafiantes (CD) no ambiente escolar.

O ensino é uma profissão desafiante e complexa já que exige a realização de múltiplas tarefas numa sala de aula com um número alargado de alunos provenientes de diferentes contextos e necessidades de desenvolvimento. Um dos aspectos mais difíceis desta profissão passa por lidar com alunos com comportamentos desafiantes. A não ser que os professores estejam equipados com o conhecimento, competências e atitudes necessários para lidar com alunos com CD, todos os alunos na sala de aula apresentarão problemas académicos, sociais e emocionais. Acima de tudo, os comportamentos desafiantes pressionam também a relação entre professor e aluno. Esta pressão pode desmotivar os professores relativamente ao ensino e/ou pode levar a sentimentos de incompetência no ensino.

No desenvolvimento deste módulo adoptou-se uma perspectiva mais compreensiva através da integração de uma abordagem reflexiva e preventiva ao problema, ao invés de abordagens reactiva e punitiva. Ou seja, a construção deste módulo partiu da ideia de criar e manter um ambiente seguro, de apoio e positivo que previna e minimize CD e, conseqüentemente, nutra a aprendizagem, bem como a ideia de que as crenças, atitudes e acções dos professores são cruciais para a criação deste ambiente. Adicionalmente, o trabalho em equipa é muito importante. As escolas e os professores devem colaborar a construir parcerias não apenas com pais, especialistas e administradores mas também com todos os interessados que estejam no sistema ecológico de alunos com CD.

### Objectivos

Após no Módulo 1 se terem compreendido a filosofia e princípios por trás da educação inclusiva e, no Módulo 2, as suas implicações na prática, especialmente através da diversificação das acções e actividades educativas às diferentes necessidades dos alunos, no Módulo 3 o objectivo geral é compreender o comportamento desafiante (CD) no cenário de sala de aula.

As crianças com CD têm problemas emocionais, sociais e de controlo que interferem com a sua aprendizagem, Os professores podem ter uma influência muito positiva nos comportamentos dos alunos, bem como na sua aprendizagem pelos métodos, estratégias e técnicas que utilizam na sala de aula. Neste módulo, forneceremos conceitos chave, conhecimento, técnicas, estratégias e actividades para melhorar competências que serão úteis a desenvolver comportamentos positivos nas vossas salas de aula. Enquanto compreendemos e lidamos com comportamento desafiante, tentaremos ir além da etiquetagem e culpabilização, reflectindo de forma crítica sobre CD e relacionando este tema ao conhecimento existente neste campo. Começámos por focar no que sabemos sobre CD e as experiências sobre ele em salas de aula. Em síntese, o principal objectivo é aprender mais sobre CD, analisar o que fazemos, o que queremos e o que podemos mudar nas nossas salas de aula e escola de modo a criar um ambiente de aprendizagem que aceite e celebre as diferenças nos alunos.

Os objectivos deste módulo são:

- Compreender os CD nas crianças;
- Analisar e reflectir sobre as perspectivas e papéis das crenças, atitudes e acções dos professores face a CD;
- Conceptualizar perspectivas sobre CD;
- Desenvolver técnicas e estratégias para gerir alunos com CD
- Identificar mudanças desejáveis e desenvolver planos de acção usando o sistema de intervenção em três níveis baseado no apoio a comportamento positivo e avaliação comportamental funcional;
- Criar um ambiente de apoio;
- Promover práticas reflexivas e preventivas

Os objectivos mais detalhados são delineados nas Toolboxs com métodos e materiais, bem como com actividades de aprendizagem

## Competências a desenvolver pelos professores

O Módulo 3 está contruído de modo a desenvolver as competências nos professores em três domínios: (1) conhecimento (saber); (2) consciencialização (compreender) a (3) aplicação na prática educativa em cenários inclusivos (mostrar).

Conhecer:

1. Conhecer o conceito de CD e seus tipos;
2. Distinguir características-alvo que são típicas das que se podem tornar problemáticas;
3. Conhecer a variedade de causas de CD e o que os professores podem ou não controlar;
4. Conhecer as relações entre CD e dificuldades de aprendizagem;
5. Conhecer o enfoque, actores e níveis envolvidos em CD e as suas relevâncias para a compreensão e intervenção;
6. Conhecer certos modelos baseados na aprendizagem e comportamentos tais como Comportamento de Recuperação, Gestão de Comportamento por todo o Cérebro (WBBM) e Apoio ao Comportamento Positiva Pela Escola (SWPBS);
7. Conhecer como criar relacionamentos professor-aluno positivos;
8. Conhecer como criar relações positivas entre pares;
9. Conhecer estratégias de prevenção e intervenção relativas a CD:
  - 9.1. O que ensinar e estratégias para desenvolver comportamentos positivos na sala de aula;
  - 9.2. Princípios e estratégias para melhorar as competências emocionais e sociais da criança;
  - 9.3. Princípios e estratégias para melhorar as competências de auto-regulação e auto-controlo (comportamental, emocional, cognitivo, e académico) da criança;
10. Conhecer o momento de referenciar a outros profissionais;
11. Conhecer a importância do papel do professor no que concerne a CD e que este pode fazer a diferença na solução de CD.

Compreender e estar consciente:

1. Compreender que a maior parte dos CD é aprendido e modificável;
2. Estar consciente da importância das acções do professor na solução de CD;
3. Estar consciente que os professores precisam de apoio focado na solução por parte de outros professores ao lidar com CD no ambiente da sua sala de aula, bem como apoio emocional;
4. Compreender a importância de criar uma cultura de apoio aos professores no sistema escolar;
5. Estar consciente da ligação entre CD e dificuldades de aprendizagem;
6. Estar consciente das diferenças entre CD e desordens;
7. Estar consciente do modo como as crenças, expectativas, sentimentos e acções dos professores afectam a face dos CD;
8. Compreender como as crenças positivas dos professores relativamente à criança pode influenciar o processo de lidar e resolver CD;
9. Compreender a existência de áreas que os professores podem controlar e fazer mudanças de acordo com essa compreensão;
10. Compreender a importância de criar e manter um ambiente seguro, de apoio e positivo na sala de aula;
11. Compreender as dificuldades experimentadas por professores e alunos e a existência de certos modos e soluções para ultrapassar estas dificuldades;
12. Estar consciente do facto que os diagnósticos só são válidos quando feitos por especialistas no campo da saúde mental.

Mostrar na prática:

1. Ser capaz de mostrar uma atitude além da etiquetagem e culpabilização face a CD;
2. Mostrar uma atitude positiva relativamente a si próprio enquanto professor e relativamente às crianças;
3. Identificar os factores que o professor pode e não pode controlar e que influenciam o sucesso dos alunos;
4. Ser capaz de focar e trabalhar sobre o que os professores podem controlar para ultrapassar dificuldades e promover as competências e aprendizagem dos alunos;
5. Ser capaz de utilizar estratégias de metacognição como metodologia para se tornar um professor mais eficaz;
6. Criar formas de ultrapassar as dificuldades resultantes de CD na sala de aula;
7. Implementar estratégias para a gestão de comportamento positivo na sala de aula;
8. Aplicar estratégias de prevenção e intervenção para prevenir ou lidar com CD:
  - 8.1. Montar o palco, estabelecendo rotinas, regras e procedimentos na sala de aula;
  - 8.2. Ensinar, deliberada e consistentemente, regras positivas e modos de controlar comportamentos por um determinado período de tempo;

- 8.3. Ter atitudes positivas e motivadoras de modo a ajudar os alunos a aprender e ultrapassar alguns falhanços;
- 8.4. Começar a trabalhar com um ou dois comportamentos alvo de cada vez;
9. Reconhecer que as mudanças nos comportamentos demoram um certo tempo;
10. Definir o sucesso como diminuições (ao longo do tempo) na frequência e intensidade dos comportamentos alvo e ser capaz de as mostrar através de registos;
11. Planear estratégias de intervenção comportamental que sejam adequadas ao desenvolvimento e idade;
12. Ensinar, deliberada e sistematicamente, competências emocionais e sociais aos alunos, tais como literacia emocional, empatia ou perspetivação, amizade, competências de comunicação, gestão de raiva, resolução de problemas interpessoal e como ser bem sucedido na escola;
13. Manter em mente que a capacidade de gerir emoções e comportamento é um pré-requisito para a prontidão escolar e o sucesso académica e pode levar a amizades significativas;
14. Ser capaz de cooperar com os pais já que estes podem facilitar e ajudar o desenvolvimento emocional e social da criança;
15. Usar métodos apropriados de controlo, reforço e técnicas de castigo;
16. Manter em mente que como professores podemos usar as mesmas práticas disciplinares para gerir o comportamento desafiante de alunos com deficiências que usamos para gerir o comportamento dos alunos sem deficiências;
17. Criar oportunidades e actividades para ajudar as crianças a desenvolver competências de auto-regulação e auto-controlo (comportamental, emocional, cognitivo e académico);
18. Ensinar-se e ensinar a criança a reconhecer que o falhanço é aceitável, faz parte da aprendizagem. Falhanço e a prática andam em conjunto, aprendemos com os nossos falhanços;
19. Usar pares como apoio à mudança de comportamento;
20. Implementar princípios de orientação para intervir face a CD;
21. Trabalhar cooperativamente com famílias, outros professores e profissionais;
22. Manter em mente que tem um amplo leque de conhecimento e competências e que é capaz de procurar soluções;
23. Ser capaz de manter em mente que se precisa tem o direito de pedir ajuda.

## Conteúdo do módulo 3

### 1. Compreender Comportamentos Desafiantes (CD) em Crianças

Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
<b>Comportamento Desafiante (CD) em Crianças</b>	Definição de CD no ramo do desenvolvimento psicológico: CD como uma luta comportamental ou atraso nas áreas social, emocional e académica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades para professores: Descrição de CD frequentemente observados na sala de aula "O meu comportamento o teu comportamento O que podemos fazer?" Toolbox N°3.1</li> <li>• Mostrar as apresentações sobre "Comportamentos Desafiantes- Compreender Comportamentos no ramo do Desenvolvimento Psicológico". Toolbox N°3.1</li> <li>• Exercício Reflexivo e Questão para Discussão: E na sua turma?</li> </ul>
<b>Padrões e Características Alvo de CD</b>	Padrões de variação de CD depende das características alvo a considerar e da idade das crianças. As características alvo são descrições do comportamento da criança (transitórias na sua natureza, persistentes ou episódicas). Há variações na severidade das características alvo de CD. A intervenção deve-se focar nas características alvo. As mudanças de CD relacionam-se com intervenções educativas adequadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar apresentação sobre " Padrões e Características Alvo de Crianças com Comportamento Desafiante". Toolbox N°3.1</li> <li>• Discussões em grupo sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Quais são algumas características alvo e sua natureza?</li> <li>-Com a relação com aprendizagem e ensino</li> <li>-O que é a modificabilidade?</li> </ul> </li> <li>• Mostrar a apresentação sobre "Compreender Comportamento Desafiante- Sumário" Toolbox N°3.1</li> </ul>
Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
<b>Formas severas de CD</b>	Diferenças entre problemas e desordens. Os diagnósticos psicológicos e psiquiátricos são conjuntos de características alvo/sinais. Critérios para diagnósticos válidos: (1) sintomas e sinais observados com uma duração especificada dentro de certa magnitude e frequência; (2) apenas são válidos quando dados por profissionais peritos em saúde mental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ver o vídeo sobre formas severas de comportamento desafiante.</li> <li>• Discussões em grupo sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Qual é a diferença entre dificuldades e desordens?</li> <li>- Quais as diferenças e complementaridades entre as avaliações feitas por professores e outros técnicos?</li> </ul> </li> <li>• Mostrar a apresentação sobre "Compreender Comportamentos Desafiantes- Sumário" Toolbox N°3.1</li> </ul>
<b>Relação de comportamento desafiante com dificuldades de aprendizagem</b>	Ligação: Habitualmente, as crianças com comportamentos desafiantes também apresentam dificuldades de aprendizagem. A maior parte das crianças com dificuldades de aprendizagem mostram algum comportamento desafiante bastante cedo nas suas vidas. Efeitos:algumas das crianças com comportamento desafiante severo ficam tão frustradas com a aprendizagem que desistem e portam-se mal como uma forma de lidar com o falhanço na escola. Estas crianças não estão a aprender ao seu potencial e estão atrás dos seus pares na leitura, escrita e/ou matemática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar a apresentação sobre "Compreender Comportamentos Desafiantes- Sumário" Toolbox N°3.1</li> </ul>

Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
<b>Causas de comportamento desafiante: Além da etiqueta Além da culpabilização</b>	<p>Existência de uma variedade de causas de comportamento desafiante (experiências individuais -escola, família, vida emocional, experiências e valores de aprendizagem; patologias).</p> <p>As causas prováveis de comportamento desafiante e disruptivo podem ser explicadas dentro da abordagem ecológicas do trabalho de Bronfenbrenner (1979). A mistura de vulnerabilidade genéticas e stresses ambientais pode causar comportamentos desafiantes em crianças.</p> <p>Algumas das características alvo são transitórias por natureza; algumas são persistentes ou episódicas consoante o equilíbrio de factores de risco e factores protectores.</p> <p>O cérebro é plástico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar apresentação sobre "Quais são as causas prováveis de comportamento desafiante: Além da etiquetagem Além da culpabilização" Toolbox N°3.1.</li> <li>• Discussões em grupo sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Como diferentes cenários e comportamentos podem afectar positiva ou negativamente o comportamento e aprendizagem das crianças. Debate sobre exemplos de experiências concretas de professores.</li> <li>-Factores protectores e de risco.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Funções de comportamento desafiante</b>	<p>O comportamento desafiante tem uma função e é mantido pela criança se esta o percebe como uma adaptação bem sucedida ao ambiente.</p> <p>As funções mais comuns são: ganhar atenção social; escapar ou evitar tarefas; acesso a actividades ou objectos preferidos; feedback sensorial; procura de poder /controlo sobre as suas vidas; redução da excitação e ansiedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão em grupo: "Serão os comportamentos desafiantes de alguma forma úteis para a criança?"</li> </ul>
Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
<b>Avaliação e intervenção em comportamento desafiante</b>	<p>Avaliação e compreensão:</p> <p>A descrição do episódio deve ser feita em termos de comportamentos observáveis</p> <p>Estabelecer o contexto da sua ocorrência é crucial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar factores ambientais relevantes relacionados à activação do comportamento desafiante</li> <li>-Identificar as respostas dadas ao comportamento desafiante (professores, pares, pais, comunidade) e a sua adequação.</li> <li>-Identificar o papel do comportamento desafiante (ver Funções do CD).</li> <li>-Reunir informação sobre o contexto familiar e social e percepção de como agem ao lidar com o episódio comportamental (CD).</li> </ul> <p>Intervenção:</p> <p>Usar soluções proactivas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Extinguir o comportamento indesejado da pessoa em casa, na escola e comunidade.</li> <li>-Aumentar as capacidades dos pais, professores e outros que lidam com comportamentos desafiantes.</li> <li>-Assegurar consistência entre o que a crianças precisa e o que o adulto/professores pode fornecer.</li> <li>- Melhorar as competências dos professores e da criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ver o filme " Impacto de um pai" Discussão do mesmo e comparação com o impacto de um professor.</li> <li>• Actividade de grupo: Construção e partição de soluções para lidar com comportamento desafiante.</li> <li>• Actividade de grupo: Pesquisa de métodos usados pelos professores para lidar com comportamentos desadequados e registo dos mesmos. Análise e discussão.</li> </ul>

## 2. Analisar e reflectir sobre as perspectivas e papéis das crenças, atitudes e acções dos professores face ao comportamento desafiante

Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
<b>Perspectivas gerais e papéis dos professores</b>	<p>As crenças dos professores influenciam as atitudes e acções sobre os comportamentos e aprendizagem dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Efeito Pigmalião</li> </ul> <p>Há laços entre as expectativas, acções educativas e resultados comportamentais e académicos dos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar apresentação sobre "Os nossos papéis como professores" Toolbox N°3.2</li> <li>• Actividades para professores: Papel das expectativas e seus efeitos no comportamento individual bem como nos comportamentos do grupo "Expectativas e Comportamentos". Toolbox N°3.2</li> <li>• Actividades para professores para aumentar a consciência sobre o professor e o seu trabalho Toolbox "O professor como pessoa e o seu impacto nas crianças".</li> <li>• Actividades para professores: discussões sobre situações reais vividas na sala de aula e seus efeitos: "Bons exemplos de crenças e práticas de ensino". Toolbox N°3.4</li> </ul>
<b>O que podemos e não podemos controlar</b>	<p>As variáveis que influenciam o o sucesso do aluno são tanto internas como externas.</p> <p>Há factores que os professores podem e factores que não podem controlar.</p> <p>Há orientações sobre como agir sobre factores que o professor não pode controlar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores fazem a diferença. Há uma influência positiva dos professores e das suas acções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividade para professores: Discussão em grupo sobre o que os professores podem e não podem controlar.</li> </ul>

### 3. Conceptualizar perspectivas sobre comportamento desafiante

Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
<b>Modelos focados na aprendizagem, no professor e na escola: Modelo educativo focado na aprendizagem e comportamentos (Rogers, Comportamento de Recuperação, 2003)</b>	<p>Focar o que pode ser trabalhado com a criança no contexto escolar.</p> <p>Estruturas planeadas pelo professor para fornecer ao aluno.</p> <p>Trabalhar com planos para o comportamento desafiante e para a aprendizagem de novos comportamentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mostrar PowerPoint “Perspectivas sobre CD”. Toolbox N°3.5</li> <li>Actividade para professores: Reflexão e discussão em pares sobre o professor enquanto pessoa e profissional. Toolbox N°3.3</li> </ul> <p>“O professor como uma pessoa e o seu impacto nas crianças”.</p>
<b>Modelo centrado no professor [Gestão de Comportamento por todo o Cérebro (WBBM); Derrington e Goddard, 2008]</b>	<p>Ter em conta a individualidade dos professores enquanto pessoas e profissionais. Desenvolvimento do processo e holístico baseado numa filosofia de empoderamento com um enfoque nas necessidades do indivíduo e circunstâncias do professor.</p> <p>Existência de domínios chave para a gestão eficaz do comportamento.</p> <p>Metodologias úteis para a melhoria do desenvolvimento dos professores: auto-diálogo, introspecção, abordagem metacognitiva e tutoria por pares.</p>	
<b>Apoio ao Comportamento Positivo por parte da Escola (SWPBS) Turnbull, A. (2002)</b>	<p>Há diferentes níveis ou sistemas de intervenção positiva conduzidas nas escolas. O clima escolar tem um papel nos comportamentos problemáticos. É importante ter um sistema de prevenção de risco a três níveis: universal, sala de aula e individual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividades para professores: Apresentação de casos e situações de práticas de professores nas quais os princípios do SWPB são apresentados. Discussão e conclusões.</li> <li>“Qual é a sua situação?” Toolbox N°3.5</li> </ul>
Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
<b>Promoção de competências e estratégias no professor para ultrapassar dificuldades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Foco, os actores e níveis envolvidos no CD são relevantes na intervenção.</li> <li>Há dificuldades experimentadas pelo professores e alunos e formas de as ultrapassar.</li> <li>Uso de estratégias de metacognição como metodologia para se tornar um professor mais eficaz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Toolbox N°3.2 Toolbox N°3.3; Toolbox N°3.4</li> </ul>



## 4. Estabelecer o cenário para criar um ambiente positivo

<p>Princípios gerais do que um professor deve fazer</p>	<p>Ambiente na sala de aula que conduza à aprendizagem de todos. Criar uma relação professor-aluno positiva. Criar relações entre pares positivas. : Toolbox N°3.6; Toolbox N°3.7; Toolbox N°3.8 e apresentações PowerPoint intituladas "estabelecer o cenário para criar um ambiente positivo para todos na sala de aula"; "criar relação professor-aluno positiva"; "criar relações entre pares positivas"; desenvolvimento de rotinas nas salas de aula"; "responder a violações e regras e procedimentos"; desenvolver técnicas e estratégias para gerir alunos com CD" pode ser encontrado no DVD.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar a apresentação sobre "Estabelecer o cenário para criar um ambiente positivo na sala de aula para todos". Toolbox N°3.6</li> <li>• Mostrar a apresentação sobre "Criar uma relação professor-aluno positiva". Toolbox N°3.6</li> <li>• Actividades para professores</li> <li>• "Influências das relações professor-alunos". Toolbox N°3.7</li> <li>• Mostrar a apresentação PowerPoint "Criar uma relação entre pares positiva". Toolbox N°3.6</li> <li>• Actividades para alunos</li> <li>• "Pirâmide de Amigos". Toolbox N°3.6</li> <li>• Discussão em grupo: O que faz para criar uma relação entre pares positiva na sua sala de aula? Dar alguns exemplos específicos.</li> </ul>
Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
<p>Estabelecer rotinas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Montar o palco: Estabelecer rotinas: regras e procedimentos.</li> <li>• Métodos e técnicas de rotina (respostas) a ser usados quando as regras e procedimentos estabelecidos são violados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar a apresentação sobre "Desenvolver rotinas na sala de aula: regras e procedimentos". Toolbox N°3.8</li> <li>• Mostrar a apresentação sobre "Responder a violações de regras e procedimentos!" Toolbox N°3.8</li> <li>• Actividades para professores. Toolbox N°3.8 "Método dos Cinco Passos".</li> </ul>

## 5. Desenvolver técnicas e estratégias: Identificar mudanças desejáveis e desenvolver acções baseadas no apoio ao comportamento positivo e comportamento funcional

Como agir	<p>Procedimentos nucleares: Uso e adaptação das mesmas práticas disciplinares usadas para gerir os comportamentos de alunos sem comportamento desafiante na sala de aula.</p> <p>Some specific orientations (e.g., Contratos de comportamento; registos) .</p> <p>Orientações e directrizes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Começar a trabalhar com poucos comportamentos de cada vez e não exagerar.</li> <li>-Reconhecer que as mudanças comportamentais exigem tempo;</li> <li>-Definir o sucesso como a diminuição (ao longo do tempo) da frequência e intensidade dos comportamentos alvo.</li> </ul>	<p>Actividades para alunos e professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Guia para Tomada de Decisões” Toolbox N°3.10 para alunos</li> <li>• “Estratégias de Gestão Superficiais”. Toolbox N°3.15 para professores</li> </ul>
Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
Desenvolvimentos de competências emocionais e sociais	<p>A capacidade das crianças de lidar com as suas emoções e comportamento e criar amizades significativas é um pré-requisito importante para a prontidão escolar e sucesso académico.</p> <p>É crucial ensinar deliberadamente competências tais como literacia emocional, empatia ou perspectivação, capacidades de amizade e comunicação, gestão da raiva, solução de problemas interpessoais e como ter sucesso na escola.</p>	<p>Actividades para alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Treino de competências socio-emocionais via o programa básico de enriquecimento instrumental de Feuerstein. Toolbox N°3.9</li> <li>• Ensinar deliberadamente competências sociais básicas Toolbox N°3.11</li> <li>• Para , Pensar e Agir. Toolbox N°3.12</li> </ul>
Desenvolvimento de auto-regulação e auto-controlo (comportamento, emocional, cognitivo e académico)	<p>Desenvolvimento de auto-regulação de pensamentos, emoções e comportamentos nas crianças pode ser promovida.</p> <p>O professor deve ensinar os alunos a desenvolver auto-controlo nas diversas áreas.</p>	<p>Mostrar a apresentação sobre “Desenvolver técnicas e estratégias para gerir alunos com comportamentos desafiantes”. Toolbox N°3.13</p> <p>Actividades para alunos:</p> <p>Auto-controlo de pensamentos, sentimentos e acções da criança”. Toolbox</p> <p>“Ensinar auto-diálogo construtivo: o que e como o fazer” Toolbox N°3.14</p> <p>O seu próprio contributo Toolbox N°3.16</p>

### Fundamentação e Conceitos Chave

Este modelo é conceptualizado através de cinco subsecções principais. Em primeiro lugar, começaremos por responder ao comportamento desafiante nos alunos de modo a compreender mais profundamente este problema. Examinamos conceitos chave tais como a definição de comportamento desafiante no ramo no desenvolvimento psicológico, padrões e características alvo de comportamento desafiante, relação entre comportamento desafiante e dificuldades de aprendizagem. A subsecção conclui com a avaliação e intervenção no comportamento desafiante.

Em segundo lugar, analisaremos e reflectiremos sobre as perspectivas e papéis das crenças, atitudes e acções dos professores face ao comportamento desafiante na ecologia do sistema escolar. Em terceiro lugar, introduziremos algumas perspectivas que poderão ser úteis a conceptualizar comportamento desafiante. Estas perspectivas são um modelo educativo baseado na aprendizagem ( Comportamento de recuperação, Rogers, 2003), um modelo centrado no professor (Gestão do comportamento por todo o cérebro (WBBM), Derrington e Goddard, 2008), e Apoio ao comportamento positivo por toda a escola (SWPBS - Turnbull, 2002). Em quarto lugar, enfatizaremos a importância de criar e manter um ambiente seguro, de apoio e positivo na sala de aula que conduza à aprendizagem por todos considerando a importância das relações professor-aluno bem como entre pares. Estes aspectos estão relacionados com o Módulo 2, sobretudo com a secção que discute a mediação por pares e aprendizagem cooperativa. Por último, apresentaremos formas de desenvolver técnicas e estratégias para gerir alunos com comportamentos desafiantes enfatizando como agir, estabelecer rotinas e o que fazer quando as regras e procedimentos estabelecidos são violados, com a ênfase no desenvolvimento de competências emocionais e sociais, bem como da auto-regulação e auto-controlo nos alunos.

## Comportamentos Desafiantes Nas Crianças: Compreensão E Intervenção Do Professor

Luísa Grácio

Comportamentos desafiantes são comportamentos observáveis que podem perturbar o ambiente e que frequentemente têm uma influência negativa na criança e nos que a rodeiam.

O conceito de "comportamento desafiante" (CD) refere-se a dificuldades ou problemas de comportamento que podem ser mostrados por crianças, adolescentes ou adultos. Este conceito surge para caracterizar o comportamento como um desafio em vez de rotular as pessoas como um problema. Nesta perspectiva, os comportamentos desafiantes são vistos à luz da psicologia do desenvolvimento e entendidos como lutas ou atrasos desenvolvimentais nas áreas sociais, emocionais e académicas.

As causas dos comportamentos desafiantes são diversas podendo resultar de vulnerabilidades genéticas e stress ambiental (e.g., patologias, variedade de experiências individuais, escolares, familiares, vida emocional, experiências e valores de aprendizagem). As causas prováveis dos comportamentos desafiantes e disruptivos podem ser explicadas dentro de uma abordagem ecológica partindo do trabalho de Bronfenbrenner (1979) o qual considera que os vários contextos de vida da criança podem ter efeitos na criança a vários níveis. Assim, a causa do comportamento problemático pode estar ligada a uma exposição da criança a ambientes negativos (e.g., casa, escola, pais e irmãos e a interacção que ocorre nestes ambientes entre a criança e os outros, a relação entre a criança, a sua família e a escola, os locais de trabalho dos pais, cultura, valores e estilos de vida, etc.).

Os Comportamentos Desafiantes cumprem uma função ou propósito e são mantidos pelo indivíduo se se revelarem uma adaptação bem sucedida contra o ambiente. As funções mais comuns consistem em: ganhar atenção social; escapar ou evitar tarefas; aceder a actividades ou objectos preferidos; obter reacção sensorial; procura de poder e/ou controle sobre as suas vidas e diminuir a excitação e ansiedade.

O padrão dos CD varia de forma considerável consoante as características-alvo consideradas e a idade dos indivíduos. Os indivíduos com comportamentos desafiantes não são todos iguais.

Devemos centrar-nos nas características alvo dos comportamentos pois elas consistem em descrições dos comportamentos que queremos mudar.

As características-alvo podem ser muito diversas: desatenção, impulsividade, agressão, comportamento anti-social) ou actos auto-lesivos. Algumas das características-alvo são transitórias, outras são persistentes ou episódicas e a sua gravidade é muito variável.

A presença simultânea na mesma criança de várias características-alvo pode aumentar os riscos de distúrbios comportamentais disruptivos tais como distúrbio de hiperactividade com défice de atenção, distúrbio de oposição, distúrbio de comportamento. Os diagnósticos definem-se como as combinações e conjuntos de características-alvo/sinais que formam uma categoria de dificuldade mais ampla. Já não se trata de problemas, mas de distúrbios. Para uma criança ser diagnosticada, os sintomas e sinais devem ser observados numa duração especificada com uma certa magnitude e frequência. Estas são formas graves dos problemas cujos diagnósticos só são válidos quando feitos por peritos em saúde mental.

As crianças com comportamentos desafiantes têm maior probabilidade de desenvolver dificuldades emocionais, sociais e escolares no seu crescimento e estas dificuldades podem ser simultâneas. Tais dificuldades podem também ser observadas em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Muitas das crianças com CD apresentam frequentemente dificuldades de aprendizagem. Estas crianças não estão a aprender usando todo o seu potencial e estão atrás dos seus pares na leitura, escrita e/ou matemática. A maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem apresenta precocemente vários comportamentos desafiantes nas suas vidas. A pesquisa mostra que 90% das crianças com formas graves de comportamentos desafiantes têm dificuldades na escola (Barkley, 1998) o que revela bem a importância de uma actuação o mais precoce possível neste âmbito.

Algumas das crianças com comportamentos desafiantes graves ficam tão frustradas com a aprendizagem que desistem e chamam a atenção como forma de lidar com o insucesso escolar (Bloomquist, 2006).

Como vimos to comportamento da criança na escola pode ser afectado por diferentes causas. Contudo tais causas não são inevitáveis nem imutáveis. Tal como é aceite para a inteligência também o comportamento não é fixo. Se o comportamento é aprendido, levando a uma conduta desafiante, então a criança tem o potencial para "*desaprender* e desenvolver *novas aprendizagens* através de um suporte contínuo adequado" (Rogers, 2004, p.32). Os professores podem ensinar à criança novos comportamentos para que elas desenvolvam um sentido adequado de si próprias e aprendam e experimentem novas formas de se relacionarem na escola Para atingir este ob-

jectivo é necessário que os professores despendam tempo com os seus alunos “ensinando padrões alternativos de comportamento” (Rogers, 2004, p.44).

É importante começar por descrever o episódio em termos de comportamento observável e estabelecer o contexto da sua ocorrência, bem como intervir de acordo com o observado. A intervenção ocorre pois em duas fases. Uma de avaliação e uma de intervenção propriamente dita. A fase de avaliação passa por:

- a) Descrever o episódio em termos de comportamento observável e estabelecer o contexto de sua ocorrência.
- b) Identificar o papel do CD (compreender a função do CD)
- c) Recolher informação sobre o contexto familiar e social e sobre como os seus membros lidam/agem perante o episódio comportamental (CD)
- d) Identificar factores ambientais relevantes relacionados com a activação de CD
- e) Identificar as respostas que são dadas face ao CD (por professores, colegas, pais, comunidade) e sua adequação.

Quanto à intervenção em primeiro lugar é crucial garantir a coerência entre o que a criança necessita e o adulto / professor pode fornecer seguindo algumas orientações:

- a) Começar por trabalhar com alguns comportamentos a cada momento
- b) Reconhecer que as mudanças comportamentais exigem tempo
- c) Definir o sucesso como a diminuição (ao longo do tempo) da frequência e intensidade dos comportamentos alvo
- d) Manter registos do processo
- e) Os professores podem usar as mesmas práticas disciplinares para lidar com o comportamento desafiante que usam para lidar com o comportamento dos alunos em geral
- f) As intervenções no comportamento devem consistir em estratégias apropriadas do ponto de vista do desenvolvimento.

A intervenção educativa pode ser realizada através de dois tipos de planos: reactivos e proactivos. Os planos reactivos descrevem o que o professor deve fazer e como deve reagir face a um comportamento desafiante. Por sua vez, os planos próactivos reportam-se ao que o professor deve fazer quotidianamente para prevenir ou minimizar os comportamentos desafiantes.

Há muitos factores que não podemos controlar tais como as vidas das crianças e variáveis que influenciam o sucesso escolar. As variáveis que influenciam o sucesso dos alunos são internas e externas ao aluno. É necessário ter cuidado para que as nossas explicações do comportamento das crianças não nos desculpabilizem (e.g., a criança não pode mudar e não há nada que a escola possa fazer). Portanto não culpe a criança, a família ou a si próprio. Não conseguimos prever o futuro dos alunos, mas podemos influenciá-lo de forma positiva. É também importante ter em conta a desejabilidade de se extinguir o comportamento indesejável não só na escola, mas também em casa e na comunidade.

Ver também: Toolbox N°3.1 e apresentações do PowerPoint “Compreendendo Comportamentos desafiantes no quadro da Psicologia do Desenvolvimento, “ Padrões e características alvo de crianças com comportamento desafiante” no DVD.

## References

- Bloomquist, M. L. (2006) *Skills training for children with behaviour problems (Ed. rev.)* New York: The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogers, B. (2004) *How to Manage Children’s Challenging Behaviours*. London: Sage.

## Perspectiva ecológica dos comportamentos desafiantes

Z. Hande Sart

[Texto completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

Ver também: Toolbox N°3.1 e PowerPoint intitulado “Causas prováveis de Comportamentos Desafiantes”, “síntese de CB” no DVD.

## References

- Bloomquist, M. L. (2006) *Skills training for children with behaviour problems (Ed. rev.)* .New York: The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sameroff, A. J. (2009) Conceptual issues in studying the development of self-regulation. In S. L. Olson and A. J. Sameroff (Eds.). *Regulatory Processes in the Development of Behaviour Problems: Biological, Behavioural, and Social-Ecological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Perspectivas gerais sobre gestão de comportamento: escola, aprendizagem e professores

Elisa Chaleta, Luísa Grácio, Maria José Saragoça

Existem três modelos importantes sobre os comportamentos desafiantes (CB), a sua compreensão e formas de lidar com eles. Estes modelos focalizam-se na escola (*School Wide Positive Behaviour Supports – SWPBS*, Turnbull, 2002), na aprendizagem *Behaviour Recovery* (e.g., Rogers, 2003; 2004) e no professor (e.g., *Whole Brain Behaviour Management – WBBM* Derrington & Goddard, 2008). Neste texto vamos abordar os dois últimos modelos.

O modelo ou programa educacional centrado na aprendizagem e no comportamento (Rogers, 2003;2004), reconhece a multiplicidade de solicitações dirigidas aos professores e as dificuldades que estes enfrentam. Neste sentido, advoga a necessidade da existência de apoio para os próprios professores. Por outro lado, enfatiza o comportamento e as competências que as crianças devem aprender. Para tal realça a importância da construção de uma estrutura de ensino planificada pelo professor e dirigida para o desenvolvimento de comportamentos positivos e de aprendizagem. De acordo com Rogers (2013, p.19) os aspectos mais importantes do programa são:

- 1- Intervenção precoce de suporte ao aluno para evitar aumentar a probabilidade dos comportamentos alvo serem generalizados;
- 2- Criação de um quadro de apoio estrutural e emocional do professor da classe;
- 3- Protecção dos direitos de todos os alunos se sentirem seguros, aprenderem e receberem um tratamento justo;
- 4- Utilização dos pares através de reuniões na classe e de apoio de pares;
- 5- Ênfase na natureza do programa enquanto dirigido a toda a escola.

O ensino de competências sociais e de comportamentos adequados são os principais objectivos. Tal envolve determinar quais os comportamentos que se devem constituir como alvo da intervenção. Assim, o professor deve observar a frequência, grau de generalização, duração e intensidade dos comportamentos problemáticos e especificá-los. Rogers (2003) considera que estas competências devem ser modeladas e representadas de forma pictórica para que as crianças as possam ensaiar e treinar.

O ensino ocorre dentro de uma estrutura onde diversas metodologias são planeadas (espelhamento, sessões um a um, suporte de pares). Os planos de intervenção que visam apoiar a aprendizagem de novos comportamentos devem ser simples, alcançáveis, operacionalizáveis e dirigidos a um comportamento específico de cada vez. À medida que a criança progride em direcção aos objectivos de performance, os alvos da intervenção também mudam. Tal requer por parte do professor uma avaliação contínua e dinâmica do progresso da criança.

Devem ser contemplado um determinado espaço e quantidade de tempo para a aprendizagem de competências comportamentais e sociais. Ao longo de todo o processo o professor deve actuar como um "tutor", fortalecer a participação da criança na sala de aula e, ao mesmo tempo, estar consciente de que as sessões individuais podem estigmatizar a criança .

Partindo do pressuposto que estas crianças têm o direito de aprender e de participar no contexto escolar há que reconhecer que elas podem ser um sério desafio para o professor. Como tal a intervenção requer uma equipa que dê suporte ao professor e que se focalize no que pode ser trabalhado com a criança no contexto escolar. Neste modelo a responsabilidade do professor sobre os alunos alarga-se a todo o espaço escolar não se circunscrevendo apenas ao espaço da sala de aula (Rogers, 2004).

Em síntese, este modelo focalizado na aprendizagem considera em simultâneo a necessidade de suporte ao aluno e ao professor tendo como alvo a mudança de comportamento desafiante através de um processo marcadamente educacional e não punitivo.

O modelo centrado no professor (WBBM-Whole Brain Behaviour Management, Derrington & Goddard, 2008) é baseado na perspectiva socio-constructivista prescrevendo o empoderamento holístico e processo de desenvolvimento do professor focalizados nas suas necessidades e circunstâncias individuais. O professor é visto como elemento central do processo (e não a criança como na maioria de modelos anteriores). Um dos seus princípios é o de que os professores não constituem um grupo homogéneo com idênticas necessidades pessoais e de formação. O professor enquanto individuo é reconhecido como tendo um papel chave para a gestão bem sucedida do comportamento da criança. Tal gestão depende da organização do modelo interno que o professor construiu sobre a realidade o qual inclui percepções, crenças e sentimentos que influenciam a relação e a gestão dos comportamentos na sala de aula (Derrington & Goddard, 2008).

Este modelo pressupõe um processo desenvolvimental do professor a longo prazo no decurso do qual as percepções e crenças podem ser examinadas, desafiadas e transformadas. Assim, propõe aos professores uma reflexão profunda sobre as suas crenças, sentimentos

e comportamentos, a compreensão da complexidade que envolve a gestão de comportamentos, a identificação das mudanças que eles próprios necessitam realizar, a exploração do espectro das suas competências para uma efectiva gestão de comportamentos e o desenvolvimento de maior responsabilidade pessoal na criação de um clima harmonioso na sala de aula (Derrington & Goddard, 2008).

As contribuições da neuropsicologia marcaram uma nova visão sobre a interrelação entre a cognição e a emoção na construção do pensamento humano e estão presentes na perspectiva acima enunciada (Damásio, 1994; 2003). Os pensamentos, sentimentos e comportamentos do professor estão interrelacionados e constituem elementos chave com grande impacto na gestão dos comportamentos dos alunos. Não basta aprender técnicas e estratégias para se ser eficaz se prevalecerem dificuldades a nível relacional, conflitos, stress e ansiedade na sala de aula. Estas dificuldades podem ser resultantes de falta de confiança em si próprios ou da perpetuação de hábitos e métodos desajustados que os tornam vulneráveis face à classe e geram resultados insatisfatórios. A tomada de consciência pelos professores sobre a sua forma habitual de pensar, sentir e agir e a consequente mudança pode ser desenvolvida tendo por base o modelo da metacognição que envolve as componentes cognitivas, os sentimentos e a motivação (Efklides, 2006).

Cada professor tem o seu próprio perfil de forças e potencial de desenvolvimento. Aqueles que revelam expectativas mais elevadas relativamente ao sucesso e ao comportamento dos seus alunos conseguem, geralmente, obter melhores resultados do que aqueles que esperam o oposto (Derrington & Goddard, 2008).

De um modo geral a metodologia privilegiada neste último modelo requer a auto-reflexão e o auto-diálogo do professor para se tornar mais consciente de si e das suas competências numa perspectiva metacognitiva. É também usado o coaching por pares para ampliar as competências do professor e implementar mudanças através de uma relação equitativa e recíproca.

Ver também: Toolbox N°3.2 e PowerPoint intitulado "Os nossos papéis como professores" no DVD. Toolbox N°3.3; Toolbox N°3.4

#### Referências

- Damásio, A. (1994) *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*. London: Pan Macmillan.
- Damásio, A. (2003) *Looking for Spinoza - joy, sorrow and the feeling brain*. New York: Harcourt Brace.
- Derrington, C. and Goddard, H. (2008) *Whole-brain" behaviour management in the classroom. Every piece of the puzzle*. New York: Routledge.
- Rogers, B (2003) *Behaviour recovery*. Melbourne: ACER Press.
- Rogers, B. (Ed.) (2004) *How to manage children 's challenging behaviours*. London: Sage.

## Prevenção de riscos: Comportamento positivo aberto à escola (School-wide positive behaviour)

Z. Hande Sart

### APOIO AO COMPORTAMENTO POSITIVO ABERTO À ESCOLA: ESTRATÉGIAS PROACTIVAS PARA CRIAR UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM EFICAZ

[texto completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

Ver também: Toolbox N°3.5; e PowerPoint intitulado "perspectivas sobre CD" no DVD.

Referências:

Sugai, G., and Horner, R.H. (2002) Introduction to the special series on positive behaviour support in schools. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 10, 130-141.

Turnbull, A. (2002) A blueprint for school-wide positive behavioural support: Implementation of three components. *Exceptional Children*, 63 (3), 377-402.

## Criar um ambiente inclusivo e positivo na sala de aula conducente à aprendizagem

Ayşe Caner

[texto completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

Ver também: Toolbox N°3.6; Toolbox N°3.7; Toolbox N°3.8 e PowerPoint intitulado "estabelecer o cenário para criar um ambiente positivo para todos na sala de aula"; "creating positive teacher-student relationship"; "criando relações entre pares positivas creating"; desenvolvimento de rotinas na sala de aula"; "responder a violações de regras procedimentos"; desenvolvimento de técnicas e estratégias para gerir alunos com CB" no DVD.

Referências

Burden, P. (1995) *Classroom management and discipline: Methods to Facilitate cooperation and instruction*. White Plains, NY: Longman.

DiGiulio, R. (2000) *Positive classroom management*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.

Hughes, J.N., Cavel, T.A., Willson, V., (2001) Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of Psychology*, 39(4), 289-301.

Jones, F.V., and Jones, S.L. (2010) *Comprehensive classroom management*. Boston: Allyn and Bacon.

McEwan, B. (2000) *The art of classroom management*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

## Desenvolvimento de competências sociais e emocionais

Adelinda Candeias

Competência social e emocional é a capacidade de uma criança para experimentar, regular e expressar emoções, para criar e manter relações interpessoais próximas e seguras, e para explorar o seu ambiente e aprender, tudo no contexto da família, da comunidade e da cultura. O que envolve capacidades tais como autoconfiança, curiosidade, motivação, persistência e autocontrole que afectam o crescimento, a confiança e a aprendizagem futuros (Ford, 1995).

### Importância do Desenvolvimento Social e Emocional para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar

Os primeiros anos de vida lançam as bases para o sucesso futuro na escola e fora dela. As crianças que não desenvolvem as metas sociais e emocionais básicas não conseguirão adaptar-se bem à escola. Estas crianças estarão em maior risco de problemas comportamentais e de aprendizagem.

Competências sociais e emocionais chave que a criança necessita:

- Confiança;
- Capacidade para desenvolver um bom relacionamento com colegas e adultos;
- Concentração e persistência em tarefas desafiadoras;
- Capacidade de comunicar eficazmente as emoções;

- Capacidade de ouvir as instruções e estar atento;
- Capacidade para resolver problemas sociais.

Como avaliar essas competências?

Para entender o desenvolvimento social e emocional é importante que os professores, pais e psicólogos saibam como identificar e avaliar as competências sociais e emocionais. Para identificar as competências precisamos de instrumentos que analisem o comportamento real com base na observação de diferentes observadores treinados. Esta é a única maneira de fomentar a caracterização funcional e ecológica de competências sociais e emocionais em situações reais. Para isso propomos a Prova de Avaliação de Competência Social – PACS - desenvolvida em Portugal de 2001 a 2005 por Candeias e Cols, e com base na proposta anterior, o Social Competence Nomination Form,, de Ford (1982).

Esta prova é composta por seis situações sociais hipotéticas que exigem uma ampla gama de habilidades comportamentais e cognitivas. Cada situação é acompanhada por uma lista com os nomes de todos os colegas de turma. As crianças são convidadas a nomear as três crianças da sua turma que terão o melhor desempenho, para cada situação. Depois de fazerem as nomeações, as crianças são convidadas para avaliar a sua própria competência para lidar com essa situação. As classificações são expressas numa escala de cinco pontos de muito bom a muito pobre. Professores e pais também usam essa escala para avaliar a eficácia das crianças no mesmo tipo de em situações hipotéticas. Para cada conjunto de resultados é obtida uma média nas seis situações a fim de se obter um índice global de competência social. Deste modo, podemos ter um índice de competência social e emocional numa perspectiva panorâmica (360 graus vista), a partir da própria criança, os/as seus/uas colegas, professores e pais.

Como incluir conteúdos sociais e emocionais nos currículos?

Em primeiro lugar, isto requer que o foco das instituições de ensino seja o processo educativo e não só os resultados.

Referindo Sternberg e Subotnik (2006) no livro: *Optimizing pupil success in schools with the other three R's: Reasoning, resilience, and responsibility*, temos de assumir que o raciocínio, a resiliência e a responsabilidade podem promover a o sucesso e a realização do potencial académico, especialmente para os alunos que são rotulados como de baixo rendimento. Tradicionalmente estamos familiarizados com os três R's: Leitura, Escrita, Aritmética, mas devemos também colocar o foco nos Outros três R's: Raciocínio, Resiliência e Responsabilidade. Os últimos três R's complementam os três primeiros. Não temos de optar pelos primeiros ou pelos segundos R's, mas sim por ambos (Sternberg, 2008).

Como promover um ensino orientado para os Outros 3 R's (Sternberg, 2008)

1. Enfatizar a excelência para todos e não apenas aqueles para que estão no topo e reconhecer as diversas formas de excelência.
2. Proporcionar aos alunos a oportunidade de aprender através de várias modalidades.
3. Valorizar, não só, o conteúdo das disciplinas por si mesmos, mas também como um veículo para ensinar os alunos a pensar criticamente.
4. Valorizar o pensamento criativo como base do conhecimento, reconhecendo que o conhecimento constitui a espinha dorsal para a criatividade.
5. Ensinar os alunos a aplicar a sua aprendizagem a problemas práticos do mundo real.
6. Promover o pensamento dialógico dos alunos – a capacidade de entender as coisas a partir de múltiplos pontos de vista e apreciar a diversidade.
7. Promover o pensamento dialéctico do aluno - o entendimento de que o que é "verdade" agora pode não ser verdade no futuro e pode não ter sido verdade no passado.
8. Ensinar os alunos a assumir a responsabilidade pessoal pelos seus erros e a aprender com eles.
9. Ensinar aos alunos a preocuparem-se com outras pessoas que não eles próprios e pensar sobre os efeitos de suas acções sobre os outros e sobre as instituições, tanto no presente como no futuro.
10. Ensinar os alunos a usar o seu conhecimento de forma ética, promovendo os valores universais como a sinceridade, integridade, honestidade, reciprocidade e compaixão.

Ver também: Toolbox N°3.9 e PowerPoint intitulado "Feuerstein's Instrumental Enrichment-Basic programme" no DVD; ver também Toolbox N°3.10.

Referências

- Candeias, A. A. and Almeida, L. S. (2005) Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (9), 359-378.
- Candeias, A. A. (2001) *Inteligência Social: Estudos de conceptualização e operacionalização do construto*. Tese de Doutoramento (Documento policopiado). Évora: Universidade de Évora.
- Ford, M. (1982) Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18 (3), 323-340.
- Ford, M. (1995) Intelligence and personality in social behaviour. In D. Saklofske and M. Zeidner (Eds.), *International handbook of persona-*



*lity and intelligence* (pp. 125-140). New York: Plenum Press

Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L., Rand, Y. (2003), *Creating and enhancing cognitive modifiability. The Feuerstein Instrumental Enrichment Programme*, Jerusalem: ICELP Press

Sternberg, R. J. and Subotnik, R. F. (Eds.). (2006). *Optimizing student success in schools with the other three R's: Reasoning, resilience, and responsibility*. Greenwich, CT: Information Age.

## Desenvolvimento da auto-regulação e auto-controle como forma de prevenir e ultrapassar comportamentos desafiantes

Luísa Grácio

Ao longo do processo de desenvolvimento juntamente com normas sociais as crianças desenvolvem mecanismos auto-regulatórios a nível dos pensamentos, afectos e acções. O meio social pode pois alterar o desenvolvimento desses mecanismos nas crianças. A auto-regulação envolve a vontade (volição), ou seja, o controle voluntário das nossas acções internas e externas sofrendo tanto influências fisiológicas e neurológicas, como providas das experiências que a criança tem no seu meio envolvente. O facto de sabermos hoje que o cérebro é plástico, traz para primeiro plano o papel que as experiências da criança e do ensino desempenham nos seus processos auto-regulatórios. Aspectos como os pensamentos, os impulsos, a atenção, o esforço dispendido, as estratégias utilizadas para aprender, a expressão das emoções e o comportamento em geral são influenciados pela regulação e autocontrole que a criança conseguiu ou não desenvolver.

É fulcral que o professor ajude as crianças a aprender a regular os seus pensamentos, emoções e comportamentos de forma adaptativa integrando esse ensino com intencionalidade e dando-lhe a mesma importância que atribui aos conteúdos académicos.

No que diz respeito aos comportamentos desafiantes, é fundamental ajudar a criança a desenvolver competências de auto-controlo pois estas vão funcionar como um travão permitindo à criança parar a reacção ou comportamento desadequados.

O auto-controlo evolui ao longo de etapas desenvolvimentais e difere de criança para criança. De uma forma geral, até aos dois anos a criança desenvolve a regulação para manter a proximidade dos pais e obter resposta às suas necessidades. Dos dois anos aos cinco anos ocorre o autocontrolo de comportamentos que podem ser perigosos. Dos seis aos 11 anos a criança torna-se capaz de controlar comportamentos, sentimentos e impulsos sendo esta a fase ideal para trabalhar tais aspectos. Finalmente, na adolescência adquire-se o controle sobre o próprio mundo interno de acordo com os constrangimentos do meio ou com planos e objectivos próprios.

O auto-controle é complexo na medida em que envolve: pensar, planear e organizar; separar sentimentos e pensamentos; considerar alternativas e persistir mesmo perante frustração ou aborrecimento. Porque razões é tão importante desenvolver tais competências e qual a sua relação com a prevenção ou actuação perante comportamentos desafiantes? Porque a sua promoção permite à criança: i) controlar as suas emoções e pensamentos; ii) fazer boas escolhas e tomar decisões sobre como e quando expressar os seus sentimentos; iii) pensar, falar e agir tendo em conta as consequências (o que implica ser capaz de parar, pensar e planear uma resposta apropriada em vez de agir impulsivamente e desadequadamente); iv) adaptar-se e ser flexível ao lidar com as diversas situações que surgem.

Alguns dos problemas da falta de competências de auto-controlo prendem-se com a impulsividade que faz com que a criança aja sem pensar ou planear a sua acção. Este tipo de comportamento não só afecta o desempenho académico como dificulta as relações com os outros. As dificuldades de autocontrolo podem demonstrar-se de diversas formas: impulsividade, dificuldade em desenvolver tarefas por ordem ou sequência, responder às questões sem pensar, falta de atenção, distração fácil, perturbação dos outros, dificuldade em permanecer sentado ou acalmar-se, hiperactividade ou comportamentos disruptivos.

O controlo do comportamento é um contínuo desenvolvimental que vai de um controlo externo a um controlo interno. A existência de um controlo externo observa-se quando as crianças não se percebem como responsáveis pelo seu comportamento, culpam os outros pelos seus fracassos, consideram que os seus sucessos se devem a aspectos externos a si mesmas (locus de controle externo). Um controlo interno existe quando a criança se considera e vê como responsável pelo seu comportamento, censura-se pelos seus fracassos e atribui os seus sucessos ao seu esforço e desempenho (Locus de controle interno).

O professor pode promover o desenvolvimento do auto-controlo ajudando as crianças a desenvolver a capacidade de gerir e controlar os seus próprios sentimentos e comportamentos e criando oportunidades específicas para tais aprendizagens. Face a competências auto-regulatórias pouco desenvolvidas ou a comportamentos menos adequados é importante:

- i) Promover momentos de pausa e ajudar a criança a avaliar a questão ou problema, ou seja, a pensar antes de actuar.
- ii) Explorar diferentes formas de resposta antecipando possíveis consequências e criando oportunidades para escolha e tomada

- de decisões. Ajudar a criança a aceitar a responsabilidade pelas suas acções e consequências. Ter oportunidades de escolha e tomada de decisão ajuda as crianças a sentir que têm controlo sobre a sua própria conduta.
- iii) Ajudar a identificar e lidar com sentimentos negativos e a relaxar. É importante ajudar a criança a perceber que todos os sentimentos são aceitáveis mas que nem todos os comportamentos o são. Ensinar a criança a contar e a respirar como forma de relaxar.
  - iv) Encorajar a persistência. Ajudar a criança a não desistir ao primeiro obstáculo ou dificuldade.
  - v) Promover a independência e autonomia. Criar oportunidades para que a criança explore o ambiente à sua volta, tome decisões assuma responsabilidades e lide com as consequências.
  - vi) Ajudar a adiar a gratificação imediata. À utilização da regra “agora não” deve identificar-se o que a criança gostaria de fazer mas não pode e porquê e criar alternativas escolhendo dentre elas a melhor opção.
  - vii) Ensinar e encorajar a planear o comportamento. O Professor deve ajudar a criança a descrever o comportamento, visualizar e descrever as várias etapas e métodos necessários, reunir os recursos necessários, completar as etapas e verificar os resultados obtidos comparando-os com o objectivo inicial
  - viii) Ensinar e realizar tarefas de auto-instrução. Ensinar a pensar em voz alta. O professor realiza a tarefa dizendo em voz alta o que está a fazer. Em seguida o aluno realiza a tarefa dizendo em voz alta as instruções. Numa segunda fase o aluno diz em voz baixa as instruções enquanto realiza a tarefa. Finalmente numa última fase a criança utiliza somente o discurso interno.
  - ix) Ajudar a desenvolver um pensamento positivo. Ensinar à criança que pode pensar de forma diferente e de forma positiva.
  - x) Ensinar a criança a fazer atribuições internas e controláveis do que sucede. Aumentar o lócus de controlo interno e reduzir o externo. Para tal é crucial ajudar a criança a compreender que não precisa de ter alguém a quem culpar pelos maus resultados, que através da sua acção e esforços e também com ajuda e apoio do professor pode alcançar bons resultados.

Em suma, para que o professor ajude efectivamente a criança a desenvolver auto-regulação e auto-controlo dos seus comportamentos deve ele próprio constituir-se como um exemplo neste domínio, dar feedbacks consistentes e positivos sobre o que é aceitável/inaceitável, criar uma estrutura e rotina que facilite a adaptação da criança a um ambiente que deve ser equilibrado e harmonioso.

Ver Também : Toolbox N°3.10; Toolbox N°3.11; Toolbox N°3.12; Toolbox N°3.13; Toolbox N°3.14 e apresentações de PowerPoint intituladas “Desenvolvimento de Técnicas e estratégias para lidar com alunos com CD” no DVD.


#### Referências

- Moreira, M. (2004) *Ser professor: Competências básicas I. Comunicação, consciência corporal, disciplina, autocontrolo e auto-estima*. Porto: Porto Editora
- Vohs, K.D. and Baumeister, R.F. (Eds.) (2010). *Handbook of self-regulation. research, theory and applications*. New York: Guilford Press.

## Como formar professores neste módulo

<b>Actividades de consciencialização</b>	As actividades e materiais mencionadas na Toolbox oferecem um mundo de possibilidade; é necessário escolher o mais relevante. Pode também adaptar ou criar novos.
<b>Actividades à medida para definir e prevenir CD</b>	As actividades e materiais aqui mencionados fornecerão exemplos bem como estratégias e competências necessárias para criar um ambiente escolar seguro e acolhedor, que previna CD e conduza a aprendizagem para todos.
<b>Discussão em grupos pequenos Métodos reflexivos</b>	Discussão, partilha de experiências e reflexões. Os métodos reflexivos são promovidos durante a formação. Devem ser criadas mais oportunidades para a aprendizagem através de actividades.
<b>Ver exemplos e sua discussão</b>	Os professores têm muitas experiências e práticas que podem partilhar uns com os outros e relacionar com o conhecimento discutido. Através de exemplos e discussão os professores podem compreender melhor o funcionamento de CD e experimentar novas formas de lidar com alunos com CD
<b>Apresentações</b>	Para aumentar o conhecimento as apresentações revelam-se benéficas.
<b>Demonstrações</b>	Mostrar vídeos para análise, discussão e reflexão.
<b>Adaptar materiais de aprendizagem</b>	Melhorar as respostas educativas exige não apenas a introdução de novas práticas e actividades mas também o enriquecimento e desenvolvimento das práticas, actividades e materiais existentes.

## Recursos para este módulo

	Materiais vídeo
<b>Comportamentos Disruptivos</b>	Simulação TDAH <a href="http://www.youtube.com/watch?v=oCbrQp3Mlwandfeature=related">http://www.youtube.com/watch?v=oCbrQp3Mlwandfeature=related</a>
<b>Impacto de um Pai</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=TPn3ULrTQAY">http://www.youtube.com/watch?v=TPn3ULrTQAY</a>
<b>Criar um Ambiente de Aprendizagem Positivo</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=lisjQEhoZYc">http://www.youtube.com/watch?v=lisjQEhoZYc</a>
<b>Planear Ambientes de Aprendizagem Eficazes</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=e4pyVblOTOY">http://www.youtube.com/watch?v=e4pyVblOTOY</a>
<b>Estratégias de Disciplina Positivas</b>	As estratégias de disciplina positivas geral resultados rápidos <a href="http://www.youtube.com/watch?v=K5kETSAn0j8">http://www.youtube.com/watch?v=K5kETSAn0j8</a> Lidar com comportamentos desafiantes <a href="http://www.youtube.com/watch?v=e1Ak0oAOAuk">http://www.youtube.com/watch?v=e1Ak0oAOAuk</a> Como gerir o comportamento disruptivo na sala de aula inclusiva: <a href="http://www.teachervision.fen.com/classroom-discipline/resource/2943.html">http://www.teachervision.fen.com/classroom-discipline/resource/2943.html</a>
<b>Estratégias de Gestão de Superfície</b>	<a href="http://iris.peabody.vanderbilt.edu/parmod/par05c_surfacemanag.htm">http://iris.peabody.vanderbilt.edu/parmod/par05c_surfacemanag.htm</a>
<b>O Poder das Expectativas</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=aYxO7XrOZB8">http://www.youtube.com/watch?v=aYxO7XrOZB8</a>
<b>Expectativas na sala de aula</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=sY1Z4XI-NWw">http://www.youtube.com/watch?v=sY1Z4XI-NWw</a>
<b>ABCNews – O que faz ótimos professores- 02-26-2010.ASF 3:22</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=7blQ4-3XSxUandfeature=related">http://www.youtube.com/watch?v=7blQ4-3XSxUandfeature=related</a>
<b>O que os ótimos professores fazem de modo diferente: Parte Um</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=VXCI2fMsdTU">http://www.youtube.com/watch?v=VXCI2fMsdTU</a>
<b>O que os ótimos professores fazem de modo diferente: Parte Dois</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=IWXwziQEa8wandfeature=relmfu">http://www.youtube.com/watch?v=IWXwziQEa8wandfeature=relmfu</a>
<b>Professor eficaz: Competências e capacidades profissionais Video</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=jC3D7O-ByLEandfeature=related">http://www.youtube.com/watch?v=jC3D7O-ByLEandfeature=related</a>
<b>Ensinar competências sociais no ensino preparatório</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=6NGrzKLu6rl">http://www.youtube.com/watch?v=6NGrzKLu6rl</a>

<b>Ensinar competências sociais a crianças e adolescentes com DEA usando “Ações amigáveis”</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=-II-rbkRbv4">http://www.youtube.com/watch?v=-II-rbkRbv4</a>
<b>Comportamento – Regras e procedimentos na sala de aula</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=5qTElCo5Rog">http://www.youtube.com/watch?v=5qTElCo5Rog</a>
<b>Bill Rogers – Resolver a turma desafiante (Programa 2)</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=WkFZgm4k_jEandfeature=relmfu">http://www.youtube.com/watch?v=WkFZgm4k_jEandfeature=relmfu</a>
<b>Stanley ensina o Alpie a controlar-se</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=aOrJ4_028Xw">http://www.youtube.com/watch?v=aOrJ4_028Xw</a>
<b>Auto-regulação e Jardins de Infância</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=wJRtbcChy0Yandfeature=related">http://www.youtube.com/watch?v=wJRtbcChy0Yandfeature=related</a>
<b>Auto-regulação – o Stickman luta com a raiva</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=kv45507sWtEandfeature=related">http://www.youtube.com/watch?v=kv45507sWtEandfeature=related</a>
<b>Uma breve mensagem sobre auto-control.mp4</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=VYL5bJwpH0gandfeature=related">http://www.youtube.com/watch?v=VYL5bJwpH0gandfeature=related</a>
<b>A minha criança falhou E agora? – Como melhorar notas</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=7VzkKLVtn8w">http://www.youtube.com/watch?v=7VzkKLVtn8w</a>
<b>A atitude positiva é tudo – Vídeo muito engraçado sobre atitude - Inspiracional</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=pTgOLLmTQl0andfeature=related">http://www.youtube.com/watch?v=pTgOLLmTQl0andfeature=related</a>
<b>Shad Helmstetter - “A história da auto-conversa”</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=rvzfnm9uk-0">http://www.youtube.com/watch?v=rvzfnm9uk-0</a>
<b>Ruth Miskin – Gestão de comportamento poderosa – Melhoria de escola em Oxford</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=ZIPGEtbPA-0andfeature=related">http://www.youtube.com/watch?v=ZIPGEtbPA-0andfeature=related</a>
	Livros, Capítulos e Artigos
<b>Bloomquist, M. L. (2006)</b>	Skills training for children with behaviour problems. (Revised ed.). New York: The Guilford Press.
<b>Bronfenbrenner, U. (1979)</b>	The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
<b>Burden, P. (1995)</b>	Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction. White Plains, N.Y.: Longman.
<b>Burke, K. (1992)</b>	What Do We Do With the Kid Who---: Developing Cooperation, Self-Discipline, and Responsibility in the Classroom. Palatine, ILL.: Skylight Pub.Co.
<b>Candeias, A. A. and Almeida, L. S. (2005)</b>	Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação, Revista de Psicologia, Educação e Cultura, 2 (9), 359-378.
<b>Candeias, A. A. (2001)</b>	Inteligência Social: Estudos de conceptualização e operacionalização do construto. Tese de Doutoramento (Documento policopiado). Évora: Universidade de Évora.
<b>Campbell, S.B. (2002)</b>	Behaviour problems in preschool children: Clinical and developmental issues, 2nd edition. New York: Guilford Press.
<b>Damáso, A. (1994)</b>	Descartes’ Error: Emotion, Reason and the Human Brain. London: Pan Macmillan.
<b>Damáso, A. (2003)</b>	Looking for Spinoza - Joy, Sorrow and the Feeling Brain. New York: Harcourt Brace.
<b>Davis-Kean, P.E. (2005)</b>	The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. Journal of Family Psychology, 19 (2), 294-304.
<b>Derrington, C. and Goddard, H. (2008)</b>	Whole-Brain’ Behaviour Management in The Classroom. Every Piece of the Puzzle. New York: Routledge
<b>DiGiulio, R. (2000)</b>	Positive classroom management. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
<b>Edit Maior, E. (2011)</b>	Assessing and consulting challenging behaviour in children with autistic spectrum disorder, in: Lebeer, J., Candeias, A.A., and Grácio, L. (Eds.) (2011), With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development and Inclusive Learning. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, 191-198

<b>Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L., Rand, Y. (2003)</b>	Creating and enhancing cognitive modifiability. The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Jerusalem: ICELP Press
<b>Flavell, J. H. (1976)</b>	Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (ed), <i>The Nature of Intelligence</i> , pp. 231-235. Hillsdale, NJ: Erlbaum
<b>Fontana, D. (1994)</b>	<i>Managing Classroom Behaviour</i> . Leicester British Psychological Society, 2nd Edition
<b>Ford, M. (1982)</b>	Social cognition and social competence in adolescence. <i>Developmental Psychology</i> , 18 (3), 323-340.
<b>Ford, M. (1995)</b>	Intelligence and personality in social behaviour. In D. Saklofske and M. Zeidner (Eds.), <i>International handbook of personality and intelligence</i> , 125-140). New York: Plenum Press.
<b>Hughes, J.N., Cavel, T.A., Willson, V., (2001)</b>	Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. <i>Journal of Psychology</i> , 39(4), 289-301
<b>Hylander, I. (2011)</b>	Conceptual change in school based psychological consultation in: Lebeer, J., Candeias, A.A., and Grácio, L. (Eds.) (2011), <i>With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development and Inclusive Learning</i> . Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp. 165-180
<b>Hopkins, D. (1985)</b>	<i>A Teacher's Guide to Classroom Research</i> . Milton Keynes: Open University.
<b>Horner, R. H. (2000)</b>	Positive behaviour supports. <i>Focus on Autism and Other Developmental Disabilities</i> , 15(2), 97-105
<b>Jones, V., Jones, L. (2010)</b>	<i>Comprehensive Classroom Management</i> . Boston: Pearson Ed. Inc. Allyn and Bacon
<b>Kramer, A.B. (2002)</b>	The Pygmalion Effect: A Self-fulfilling Prophecy. Retrieved <a href="http://www.momescapade.com/portfolio/Artifacts/PDFs/the_pygmalion_effect.pdf">http://www.momescapade.com/portfolio/Artifacts/PDFs/the_pygmalion_effect.pdf</a>
<b>Lewis, R. (2009)</b>	<i>Understanding Pupil Behaviour. Classroom Management Techniques for teachers</i> . USA/ Canada: Routledge
<b>Marland, M. (1993)</b>	<i>The Craft of the Classroom: A Survival Guide to Classroom Management in the Secondary School</i> . London: Heinmann Educational Publication.
<b>Mash, E. J., and Wolfe, D. A. (2002)</b>	<i>Abnormal child psychology</i> . (2 ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
<b>McEwan, B. (2000)</b>	<i>The art of classroom management</i> . Upper Saddle River, NJ: Merrill.
<b>Moreira, M. (2004)</b>	Ser professor: Competências básicas I. Comunicação, consciência corporal, disciplina, auto-controlo e auto-estima. Porto: Porto Editora
<b>Nelson, J., Escobar, L., and Ortolan, K. (2001)</b>	<i>Positive discipline</i> . (2 ed.). Roseville: Prima Publishing.
<b>Otten, K. L., and Tuttle, J. L. (2011)</b>	<i>How to reach and teach children with challenging behaviour</i> . San Francisco: Jossey-Bass
<b>Pintrich, P.R. (2000)</b>	Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. P. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), <i>Handbook of selfregulation</i> (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic.
<b>Posner, M.I. and Rothbart, M.K. (2000)</b>	Developing mechanisms of self-regulation. <i>Development and Pshychopatology</i> , vol2, (03), 427-441
<b>Rashotte, L. (2006)</b>	Social Influence. Retrieved in <a href="http://www.blackwellpublishing.com/sociology/docs/BEOS_S1413.pdf">http://www.blackwellpublishing.com/sociology/docs/BEOS_S1413.pdf</a>
<b>Rogers, B. (2003)</b>	<i>Behaviour Recovery</i> . Melbourne:ACER Press
<b>Rogers, B. (Ed.) (2004)</b>	<i>How to Manage Children's Challenging Behaviours</i> . London: Sage
<b>Rutter M. (2000).</b>	Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In: Shonkoff JP, Meisels SJ, editors. <i>Handbook of early childhood intervention</i> . 2. New York: Cambridge University Press; pp. 651–682.
<b>Sameroff, A. J. (2009)</b>	Conceptual issues in studying the development of self-regulation. In S. L. Olson and A. J. Sameroff (Eds.), <i>Regulatory Processes in the Development of Behaviour Problems: Biological, Behavioural, and Social-Ecological Perspectives</i> . Cambridge: Cambridge University Press
<b>Spence, S. H. (2003)</b>	<i>Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice</i> . <i>Child and Adolescent Mental Health</i> , 8 2: 84-96. (Free abstract) <a href="http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1475-3588.00051/full">http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1475-3588.00051/full</a>
<b>Steere, Bob F. (1988)</b>	<i>Becoming an Effective Classroom Manager: A Re-source for Teachers</i> . Albany: State University of N.Y., P.R.
<b>Sternberg, R. J. (2008).</b>	Excellence for all. <i>Educational Leadership</i> , 66 (2), 14-19.
<b>Sternberg, R. J., and Subotnik, R. F. (Eds.). (2006)</b>	<i>Optimizing pupil success in schools with the other three R's: Reasoning, resilience, and responsibility</i> . Greenwich, CT: Information Age.

<b>Sugai, G., and Horner, R.H. (2002)</b>	Introduction to the special series on positive behaviour support in schools. <i>Journal of Emotional and Behavioural Disorders</i> , 10, 130-141
<b>Turnbull, A. (2002)</b>	A blueprint for school-wide positive behavioural support: Implementation of three components. <i>Exceptional Children</i> , 63 (3), 377-402.
<b>Underwood, M. (1987)</b>	<i>Effective Classroom Management</i> . London: Longman.
<b>Vohs, K.D. and Baumeister, R.F. (Eds). (2010).</b>	<i>Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Applications</i> . New York: Guilford Press.
<b>Webster-Stratton, C. and Reid, J. (2004)</b>	Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. <i>Infants and Young Children</i> , 17, 2, 96–113. <a href="http://journals.lww.com/iyc-journal/Fulltext/2004/04000/Strengthening_Social_and_Emotional_Competence_in.2.aspx">http://journals.lww.com/iyc-journal/Fulltext/2004/04000/Strengthening_Social_and_Emotional_Competence_in.2.aspx</a>
<b>Wragg, Edward,C. (1993)</b>	<i>Class Management</i> . London: Routledge.
<b>York, J. Kronberg, R. and Doyle, M.B. (1993)</b>	<i>Creating Inclusive School Communities, Pilot Draft</i> . Minneapolis: Institute on Community Integration. Inclusion MATTERS! Special School District of St. Louis County/Inclusion Facilitators
<b>Zimmermam and Moyle (2009)</b>	Zimmerman, B. J. and Moyle, A.R. (2009). Self-Regulation. Where Metacognition and Motivation intersect. IN. D.J. Hacker, J. Dunlosky and A.C. Graesser.(Eds). <i>Handbook in metacognition in Education</i> . New-York: Taylor and Francis. Ebook ISBN: 0-203-87642-3. Pag. 299-315.
	Websites relevantes
<b>Exercícios para CD</b>	<a href="http://www.do2learn.com">www.do2learn.com</a>
<b>School wide Behaviour Support</b>	School-wide Behaviour Support: Proactive Strategies for Creating Effective Learning Environments "by Robert E. March, Ph.D. Kimberli Breen, MS, CAS: <a href="http://schools.nyc.gov/documents/d75/pbs/EBS_Overview.pdf">http://schools.nyc.gov/documents/d75/pbs/EBS_Overview.pdf</a>
<b>Desenvolver apoio por pares em sala de aula inclusiva:</b>	<a href="http://speialed.about.com/od/integration/a/awareness.htm">http://speialed.about.com/od/integration/a/awareness.htm</a> (From Sue Watson, former About.com Guide)
<b>Desenvolver relação entre pares</b>	<a href="http://pbiscompendium.ssd.k12.mo.us/ResourcesSchools/SSD/Inclusion/peer.htm">http://pbiscompendium.ssd.k12.mo.us/ResourcesSchools/SSD/Inclusion/peer.htm</a>
<b>Desenvolver relações aluno-professor positivas</b>	<a href="http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Positive_Pupil-Teacher_Relationships">http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Positive_Pupil-Teacher_Relationships</a>
<b>Exemplos de Regras na sala de aula com ilustrações</b>	<a href="http://pbiscompendium.ssd.k12.mo.us/ResourcesSchools/SSD/Inclusion/routinesadd1.htm">http://pbiscompendium.ssd.k12.mo.us/ResourcesSchools/SSD/Inclusion/routinesadd1.htm</a>
<b>Actividades para ajudar a parar antes de agir:</b>	<a href="http://www.do2learn.com">www.do2learn.com</a>
<b>Actividades para trabalhar as emoções das crianças</b>	<a href="http://www.ehow.com/list_6396499_activities-do-children-feelings.html">http://www.ehow.com/list_6396499_activities-do-children-feelings.html</a>
<b>Competências sociais e emocionais</b>	<a href="http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php">http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php</a> . <a href="http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php">http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php</a> . <a href="http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct08/vol66/num02/Excellence-for-All.aspx">http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct08/vol66/num02/Excellence-for-All.aspx</a> . <a href="http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php">http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php</a> <a href="http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct08/vol66/num02/Excellence-for-All.aspx">http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct08/vol66/num02/Excellence-for-All.aspx</a>
<b>Programa Básico de enriquecimento Instrumental de Feuerstein (FIE-basic)</b>	<a href="http://www.icelp.info">www.icelp.info</a>
<b>Auto-controlo das crianças</b>	<a href="http://www.biblicalparenting.org/pr-tip4.asp">http://www.biblicalparenting.org/pr-tip4.asp</a>
<b>Um sistema de gestão do comportamento através de uma roda colorida</b>	Jerry Webster, <a href="http://about.com">about.com</a> Guide
<b>Competências de Auto-regulação</b>	<a href="http://www.cfchildren.org/advocacy/social-emotional-learning/k-5-self-regulation-skills.aspx">http://www.cfchildren.org/advocacy/social-emotional-learning/k-5-self-regulation-skills.aspx</a> <a href="http://www2.mcrel.org/scaffolding-early-literacy/about-sel/research-and-resources.asp">http://www2.mcrel.org/scaffolding-early-literacy/about-sel/research-and-resources.asp</a> <a href="http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php">http://www.collaboratingpartners.com/social-emotional-competence-about.php</a> <a href="http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct08/vol66/num02/Excellence-for-All.aspx">http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct08/vol66/num02/Excellence-for-All.aspx</a>

## Toolbox de actividades para comportamentos desafiantes



Toolbox 3.1	O meu comportamento o teu comportamento: O que podemos fazer?
Toolbox 3.2	Expectativas e Comportamentos: os seus efeitos nos outros. O papel das expectativas num grupo
Toolbox 3.2	O professor como uma pessoa e o seu impacto nas crianças
Toolbox 3.4	Bons exemplos de crenças e práticas de ensino
Toolbox 3.5	Qual é a sua solução?
Toolbox 3.6	Pirâmides de amigos
Toolbox 3.7	Influência das relações professor-aluno nos alunos
Toolbox 3.8	Métodos dos Cinco Passos
Toolbox 3.9	Formação de competência socio-emocional através do Programa Básico de Enriquecimento Instrumental de Feuerstein
Toolbox 3.10	Guia de Tomada de Decisões
Toolbox 3.11	Ensinar deliberadamente competências sociais básicas
Toolbox 3.12	Parar Pensar Agir
Toolbox 3.13	Auto-controlo de pensamentos, sentimentos e acções da criança
Toolbox 3.14	ensinar auto-diálogo construtivo: o que e como o fazer
Toolbox 3.15	Estratégias de Gestão de Superfície
Toolbox 3.16	O seu próprio contributo

## ▶ MÓDULO 4 - Prevenir e ultrapassar dificuldades iniciais da leitura

Contributos de: Vitor Cruz, Marion East, Mim Hutchings, Didem Özerman Ulcay, Stephen Pearce, Leen Stoffels, Ase Vermeire, Marijke Wilssens

### Introdução

Aprender a ler e escrever é a tarefa académica mais crucial durante os anos do ensino elementar. Embora as capacidades de leitura e escrita se continuem a desenvolver ao longo da vida, os primeiros anos (do nascimento aos oito anos) são o período mais crítico para o sucesso da criança na escola e ao longo da vida. Há muito que se debate que os problemas de leitura nos primeiros anos de escolarização influenciam consideravelmente e directamente o sucesso académico das crianças (e.g., Adams and Bruck, 1995; Torgesen and Burgess, 1994). Embora a importância da intervenção precoce seja reconhecida, a muitas crianças com dificuldades de leitura não lhes são fornecidos os serviços adequados. A pesquisa mostra que muitos alunos que experimentam dificuldades de leitura, se não mesmo todos, podem beneficiar de uma intrusão de início da literacia bem planeada (e.g., Mather, 1992; Vellutino et al., 1996). As crianças novas com dificuldades de leitura podem ser ensinadas a ler se uma variedade de técnicas de instrução for empregue e instrução adequada for fornecida baseada nas necessidades dos alunos. A pesquisa mostra que intervenções sistemáticas e intensivas funcionam e são necessárias (Bos et al., 1999; Mather et al., 2001; Pressley & Rankin, 1994). No entanto, os professores não têm o tempo e formação necessários para fornecer intervenções adequadas aos alunos com dificuldades de leitura (Bos et al., 1999). Assim, é crucial tanto para professores na sala de aula como para profissionais de educação especial que estejam preparados para responder às necessidades dos alunos com dificuldades de leitura.

O Módulo 4 é desenvolvido para equipar os professores o conhecimento conceptual básico, estratégias, técnicas e actividades eficazes, práticas e aplicáveis para lidar com dificuldades no início da leitura e fluência na leitura.

### Objectivos

Os objectivos do Módulo 4 são os seguintes:

- Estar conscientes das suas concepções erradas sobre início da leitura
- Compreender as características dos leitores com dificuldades
- Descrever as fases iniciais de aquisição da leitura (pré-escola e turmas primárias)
- Descrever e identificar os grandes processos cognitivos associados com a área da leitura
- Descrever e identificar as principais competências no âmbito da área da leitura
- Descrever o que é fluência na leitura e compreender como se desenvolve
- Desenvolver estratégias para remediar dificuldades na leitura iniciais e fluência na leitura
- Compreender o laço/relação entre problemas comportamentais e problemas na leitura

### Competências a desenvolver pelos professores

Conhecer

1. Conhecer que factores influenciam a aquisição das competências de leitura;
2. Conhecer como e quando as competências de literacia começam a emergir nas vidas das crianças;
3. Explicar, compara e contrastar as teorias da aquisição da leitura;
4. Conhecer técnicas que podem ser aplicadas não apenas individualmente, mas também a toda a turma;
5. Determinar se os alunos estão a integrar de forma adequada todos os componentes (e.g., consciência fonológica, reconhecimento de palavras, vocabulário, fluência, compreensão da leitura, e motivação) de uma leitura clara e fluente.

Compreender e consciencializar

1. Compreender como os alunos aprendem;
2. Estar consciente do seu sistema de crenças sobre alunos que mostram dificuldades de leitura;
3. Compreender como uma criança processa informação ao determinar o que fazer para os problemas académicos específicos da criança;
4. Estar consciente de que tipo de factores/fraquezas afectam e se relacionam com os problemas de leitura da criança;
5. Compreender como o contexto dos alunos influencia a sua aprendizagem na sala de aula;
6. Compreender que processos cognitivos estão relacionados com a aprendizagem e com dificuldades de aprendizagem.



### Mostrar na prática

1. Aceitar diferenças e variabilidade entre crianças;
2. Ser capaz de chamar a atenção da criança para os seus pontos fortes;
3. Fazer com que a criança se sinta aceite e valorizada;
4. Avaliar o esforço do aluno;
5. Demonstrar atitude positiva e ter expectativas realistas para alunos com problemas de leitura;
6. Conhecer formas alternativas de ensinar uma criança com problemas de leitura;
7. Conter impressões pré-formadas e juízos de valor sobre alunos com dificuldades de leitura;
8. Identificar, determinar e aplicar estratégias de prevenção e intervenção baseadas na área da necessidade (e.g., dificuldades com a leitura/descodificação);
9. Usar métodos intrusivos práticos ao ajudar as crianças a desenvolver competências de leitura;
10. Ser capaz de modificar o cenário da sala de aula de um modo que melhore a aprendizagem das crianças;
11. Demonstrar uso adequado de avaliações informais na sala de aula ao avaliar a realização académica do aluno;
12. Ser um bom modelo de modo a melhorar o interesse dos alunos na leitura;
13. Tornar-se confiante ao ajudar as crianças a desenvolver as suas competências de leitura.

## Conteúdo do Módulo 4

Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
<b>Parte I: Compreender o desenvolvimento da literacia nas crianças</b>		
<b>Relação entre linguagem e leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relação entre linguagem e leitura</li> <li>Cinco parâmetros da linguagem (fonologia, morfologia, semântica, sintaxe, pragmática, consciência fonológica, e consciência fonémica)</li> <li>Experiências no início da literacia               <ul style="list-style-type: none"> <li>A importância crítica da representação: Discutir com os professores como a ligação entre o processo cognitiva de representar e decodificar se desenvolve.</li> <li>Histórias e “historificação”: contar histórias, ouvir histórias, poemas e rimas e “ historificação moldam o compreensão da linguagem nas crianças.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Palestra e apresentações powerpoint</li> <li>Mostrar a apresentação sobre “Aquisição da linguagem e leitura”</li> <li>Discutir conceitos relacionados com as primeiras fases da leitura e experiências no início da literacia</li> <li>Mostrar a apresentação sobre “Experiências no início da literacia” (no DVD que acompanha)</li> <li>Discutir com os professores a importância da leitura de histórias como ferramenta para melhorar competências narrativas.</li> <li>Toolbox 4.4 Abordagem à experiência da linguagem. Esta actividades é adequada para “ uma abordagem a toda a linguagem.” Esta actividades pode ser usada para melhorar as competências de linguagem enquanto se experimentam histórias.</li> </ul>
<b>Desenvolvimento da literacia precoce (pré-leitura) e sua relação com o desenvolvimento da leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conceitos de leitura inicial: Os aspectos da linguagem escrita. Quais são as competências de que as crianças precisam de dominar durante os anos pré-escolares</li> <li>Quatro grande competências no desenvolvimento da leitura: Um bom programa de leitura deve enfatizar as seguintes competências.               <ul style="list-style-type: none"> <li>Pré-leitura</li> <li>Vocabulário</li> <li>Reconhecimento de palavras</li> <li>Fluência de leitura</li> </ul> </li> <li>Ensinar actividades para promover a literacia inicial               <ul style="list-style-type: none"> <li>Conceitos sobre impressão e como funciona um livro</li> <li>Várias estratégias de leitura inicial</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mostrar a apresentação sobre “Desenvolvimento do início da literacia (pré-leitura) e sua relação com o desenvolvimento da leitura”-</li> <li>Conversa breve sobre a importância dos conceitos relacionados com os livros e a impressão. Consciência sobre livros e impressão:</li> <li>Discussão em pequenos grupos</li> <li>Construir interesse na leitura e melhorar vocabulário, introduzir os professores às actividades na Toolbox 4.1 (Ler em voz alta para crianças), Toolbox 4.2 (Ler em voz alta-2), e Toolbox 4.3 (Trabalhar o vocabulário). Estas actividades podem ser usadas para melhorar e alargar o conhecimento do vocabulário.</li> <li>Toolbox 4.6 (Relacionar sons e letras): Esta actividade pode ser usada ao falar sobre as competências de consciência fonológica.</li> <li>Toolbox 4.15 (jogos): Esta toolbox inclui vários jogos que podem ser usadas para melhorar o reconhecimento de letras e sons, rimas e vocabulário.</li> </ul>
<b>Parte II: Teorias sobre aquisição da leitura</b>		
<b>Teorias da leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os professores devem conhecer as teorias que explicam a leitura. Compreender a parte teórica dos guias de leitura ajuda os professores a organizar o seu ensino da leitura e a examinar as suas práticas de ensino. Esta secção introduz a teoria da leitura de Chall.</li> <li>Influências na aprendizagem: A segunda parte desta secção fala sobre os maiores processo cognitivos e maiores competências na leitura incluindo a teoria PASS (Planeamento, Atenção, excitação, processamento Simultâneo e Sucessivo)</li> <li>Avaliação cognitiva (CAS)</li> </ul>	<p>Mostrar a apresentação sobre “Teoria da leitura de Chall”-</p> <p>Mostrar a apresentação sobre “Influências na aprendizagem”- Mostrar a apresentação sobre “teoria PASS”-</p> <p>-Toolbox 4. 6</p> <p>Discutir as partes importantes da teoria PASS (Planeamento, Atenção, excitação, processamento Simultâneo e Sucessivo)</p>

Parte III: Dificuldades na leitura		
<b>Dificuldades que os alunos enfrentam ao ler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitos sobre leitores fracos</li> <li>• Definição e características de leitores fracos</li> <li>• Problemas de qualidade na instrução como causa indicável para a fraca leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar a apresentação sobre “Dificuldade de leitura e leitores fracos”-</li> <li>• Discutir com o professor o seu sistema de crenças sobre o desenvolvimento da leitura e leitores fracos.</li> <li>• Definir os leitores fracos e perfuntar como reconhecem leitores fracos? Quais são os sinais de um leitor fraco?</li> </ul>
Parte IV: Fluência na leitura		
<b>Fluência da leitura e seu desenvolvimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição, características e tipos de fluência na leitura</li> <li>• Como se desenvolve a fluência</li> <li>• O papel da fluência na leitura inicial</li> <li>• Problemas de qualidade na instrução como causa identificável de leitura fraca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar a apresentação sobre “Fluência da leitura”- Há muitas estratégias de fluência que os professores podem usar nas suas salas de aula. Após a introdução do tema, discutir estas estratégias com os professores e demonstrar como e quando usá-las para aumentar as competências de fluência</li> <li>• Toolbox 4.8 (Relacionar fluência)</li> <li>• Toolbox 4.10 (Leitura repetida de texto familiar)</li> <li>• Toolbox 4.11 (Leitura em coro)</li> <li>• Toolbox 4.12 (Leitura em coro repetida)</li> <li>• Toolbox 4.13 (Leitura treinada- Leitura assistida)</li> <li>• Toolbox 4.14 (Leitura em pares)</li> </ul>
Parte V: Intervenções (geral)		
<b>Intervenções e exemplos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como planejar a instrução da consciência fonológica (CF)</li> <li>• Intervenções escolares                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuperação da leitura</li> <li>- Parceria Melhor Leitura</li> <li>- ELS (Apoio à Literacia Inicial)</li> <li>- VRH (Ajuda Voluntária à Leitura)</li> <li>- Ligar letras e sons a fonemas</li> </ul> </li> <li>• Exemplos de várias estratégias de intervenção: Exemplos apoiados por estudos de caso.                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípios básicos para um programa de intervenção eficaz</li> <li>- Estrutura de um bom programa de intervenções</li> </ul> </li> <li>• Programa PREP:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição, para que é usado?</li> <li>- Características do programa</li> <li>- Quem beneficia com este programa?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar a apresentação sobre “Intervenções na leitura”</li> <li>• Mostrar a apresentação sobre “Várias estratégias de intervenção”</li> <li>• Introduzir diferentes técnicas que os professores podem usar nas suas salas de aula.</li> <li>• Toolbox 4.7 (Relacionar reconhecimento de palavras): Esta é uma boa actividade para leitores parciais. Esta actividade pode ser benéfica sobretudo para alunos do 1º ano se o reconhecimento de palavras for muito difícil.</li> <li>• Toolbox 4.9 (Descodificar palavras em sons e deixar o sistema de crenças sobre desenvolvimento da leitura e leitores fracos: F &amp; L Method)</li> <li>• Mostrar a apresentação sobre “Programa PREP”- Toolbox 4.5</li> </ul>
Parte VI: Ler por Prazer		
<b>Ler por prazer e envolvimento parental</b>	<p>Boa prática de leitura Ler em casa Envolvimento parental na leitura dos alunos Como melhorar as competências de leitura e compreensão lendo às crianças</p>	<p>Fazer jogos de leitura (Toolbox 4.15) Mostrar a apresentação sobre “Ler por prazer” Discutir com os professores os benefícios da leitura por prazer e como promover a leitura entre as crianças. Falar sobre formas de fazer com que os pais se envolvem na leitura das crianças</p>

## Fundamentação e Conceitos Chave

O Módulo 4 foca-se no desenvolvimento das competências iniciais de leitura. Também pretende descrever as teorias da leitura influentes nesta área e fornecer apoio aos professores sobre como incorporar os princípios destas teorias na prática. Este módulo está desenvolvido para preparar os professores a usar estratégias práticas para dificuldades de leitura específicas que os alunos experimentam durante a sua leitura (inicial).

A leitura bem sucedida é um factor vital na vida académica e social. Aprender a ler não é adquirido de modo natural e é um processo contínuo que continua ao longo da vida. Se aprender a ler fosse uma tarefa fácil todos aprenderiam sem esforço ou educação especial. Embora as crianças devam as ensinadas a ler de modos adequados ao seu desenvolvimento, não devemos esperar até que as crianças estejam prontas a aprender a ler. Sobretudo nos primeiros anos, as dificuldades de literacia podem ser ultrapassadas com ensino eficaz e instrução focada. Há medida que a experiência de leitura das crianças cresce, aprenderão novas palavras, significados, estruturas de linguagem e formas de pensamento. Se as necessidades de literacia das crianças não são resolvidas cedo, a lacuna entre leitores bons e fracos expandir-se-à. Quando as crianças acham a leitura difícil, podem-se tornar cada vez mais avessas a praticar e comprometer-se com os processos da aprendizagem da leitura. Por outras palavras quando as crianças começam lentamente, o seu progresso na leitura e aprendizagem diminuirá ao longo do tempo. Como resultado, leitores iniciais que permanecem sem apoio necessitarão mais tarde de intrução de remediação extensiva, intensiva e cara.

A pesquisa mostrou que o processo da leitura é muito complicado e tem dois componentes principais. Um está relacionado com a descodificação de palavras e vocabulário, uma segunda parte relaciona-se com a compreensão do que é lido. As competências necessárias para aprender a ler de forma bem sucedida podem ser listadas como “consciência fonémica, competência de descodificação, reconhecimento de palavras, vocabulário, fluência compreensão e competências meta cognitivas” (Manzo, Manzo, and Albee, 2004). Muitas crianças aprendem estas competências facilmente e seguem estes passos com pouca dificuldade. No entanto, aprender a ler não é uma tarefa fácil para algumas crianças. Assim, os professores devem compreender o processo da leitura, como se desenvolve e como deve ser ensinado. Os professores devem ser apresentados a uma variedade de métodos de leitura para que possam ajudar os alunos com níveis diferenciados de necessidades na sala de aula. Para ajudar os leitores fracos a tornarem-se bons leitores, é importante haver um programa bem planeado e contínuo para estas crianças dentro das salas de aula regulares. Os professores precisam de usar técnicas de ensino eficaz e currículos bem coordenados ao ensinar alunos em risco de falhanço na leitura ou com baixos resultados.

### Referências

Manzo, A., Manzo, U., and Albee, J. (2004) *Reading assessment for diagnostic prescriptive teaching* (2nd ed.). Toronto, Ontario, Canada: Wadsworth/Thomson Learning.

## Parte 1: Compreender o desenvolvimento da literacia nas crianças

### Objectivos

#### Conhecer:

1. Reconhecer quais s factores que influenciam a aquisição de competências de leitura
2. Reconhecer como e quando as competências de literacia começam a emergir na criança

#### Compreender e consciencializar

1. Os fatores/fragilidades possivelmente relacionados e que afetam a competência da leitura;
2. O impacto do contexto que rodeia a criança nas suas competências de leitura.

#### Mostrar na Prática:

1. Identificar, determinar e aplicar eficazmente estartégias de prevenção;
2. Observar o desempenho dos alunos de forma a recolher informação útil para poder intervir;
3. Usar técnicas de modelação de forma a estimular o interesse na leitura.

#### Aquisição da linguagem e literacia

[Texto completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

Toolbox: Apresentação de PowerPoint no DVD

Pode encontrar aplicações concretas dos aspectos mencionados na toolbox 4.4

#### Referências:

<http://www.readingrockets.org/article/351/>

Boyle, J., & Scanlon, D. (2010). *Methods and strategies for teaching students with mild disabilities*. Australia: Wadsworth.

Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Baltimore: Brookes Publishing.

#### Experiências precoces de literacia

Marion East

[Texto completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

#### Referências:

Bruner, J. (1966) *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1983) *Child's talk*. New York: W.W Norton.

Bruner, J. (1987) *Making Sense: Child's Construction of the World* (Bruner/Weinreich-Haste) New York: Methuen.

Bruner, J. (2003) *Making Stories*, Harvard University Press.

Edwards, C., Gandini, L., and Forman, G., (1998) *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (2 Edition) London and Greenwich USA: Ablex.

Edwards, C., Gandini, L., and Forman, G. (2011) *The Hundred languages of Children: The Reggio Transformation* (3 Edition) London and Greenwich USA: Ablex.

Kress, G. (1997) *Before Writing – Rethinking the Paths to Literacy*. London Routledge.

Malaguzzi, L and Rinaldi, C. (1996) *The Hundred Languages of Children – Exhibition Catalogue*. Reggio Emilia: Reggio children.

Malloch, S. and Trevarthen, C. (2010) *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.

Pahl, Kate (1999) *Transformations – Meaning Making in Nurse Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Rinaldi, C, Kinney, L. and Wharton (2008) *An Encounter with Reggio Emilia: Children's Early Learning Made Visible*. Abingdon: Routledge.

Trevarthen, C. (1977) Descriptive analyses of infant communication behaviour. In H.R. Schaffer (Ed.) *Studies on mother-infant interaction: The Loch Lomond Symposium*. London: Academic Press

Whitehead, M. (2004) *Language and Literacy in the Early Years*. London: Sage.

#### Desenvolvimento da literacia precoce (pré-leitura) e sua relação com o desenvolvimento da leitura

[Texto completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

## Parte 2: Teorias da aprendizagem da leitura

### Goals

#### Knowledge

1. Explicar, comparar e contrastar teorias da aprendizagem da leitura
2. Determinar se os alunos estão a integrar adequadamente todos os componentes (e.g., consciência fonológica, reconhecimento de palavras, vocabulário, fluência, compreensão leitora e motivação) de leitura fluente e precisa.

#### Compreender e consciencializar

3. Como aprendem os alunos a ler;
4. Os processos cognitivos relacionados com a aprendizagem e com as dificuldades de aprendizagem (PASS);
5. O impacto do background do aluno na sua aprendizagem em sala de aula.

#### Mostrar na prática

6. Identificar, determinar e aplicar eficientemente estratégias de prevenção das dificuldades de leitura;
7. Observar o desempenho dos alunos de forma a recolher informação útil para intervir.

#### Desenvolvimento da leitura: Teoria da Leitura de Chall

[Texto completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

## Influências na aprendizagem: Principais processos cognitivos e competências na leitura

Mim Hutchings

[Texto completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

### Referências

- Brooks, G. (2002) What Works for Children with Literacy Difficulties? The effectiveness of intervention schemes. Department for Education and Skills  
Available from: <http://www.interventionsforliteracy.org.uk/assets/documents/Greg-Brooks.pdf>
- Brooks, G. Pahl, K. Pollard, A. & Rees, R. (2008) Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally. Reading, CFBT Trust. Available from: [http://www.cfbt.com/evidencefor-reduction/pdf/family%20learning%20report%20\(v08\)web.pdf](http://www.cfbt.com/evidencefor-reduction/pdf/family%20learning%20report%20(v08)web.pdf)
- Clay, M. (1979) The Early Detection of Reading Difficulties. Auckland, Heinemann.
- Clay, M. (1993) Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training. Auckland Heinemann.
- Eagle, S. (2012) Learning in the Early Years: Social interactions around picture books, puzzles and digital technologies. Computers and Education 59: 38-49
- Illeris, K. (2003) Towards a Contemporary and Comprehensive Theory of Learning. International Journal of Life long Learning 22(4): 396-406
- Illeris, K. (2009) A Comprehensive Understanding of Human Learning. International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning 2(1): 45-63
- Joliffe, W. Waugh, D. (2012) Teaching Systematic Synthetic Phonics in Schools. London, SAGE

Neurologia, cognição e aprendizagem

Victor Cruz

[Texto completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

## Parte 3: Dificuldades de leitura

Objetivos

Conhecer

1. Determinar se os alunos estão a integrar adequadamente todos os componentes (e.g., consciência fonológica, reconhecimento de palavras, vocabulário, fluência, compreensão leitora e motivação) de leitura fluente e precisa.
2. Capacitar os professores para se consciencializarem das suas concepções erradas relacionadas com a aprendizagem precoce e dificuldades de aprendizagem
3. Ser capaz de definir a fluência da leitura e compreender as suas componentes;
4. Compreender e descrever o desenvolvimento da fluência;
5. Identificar dificuldades da fluência manifestadas pelos alunos.

Compreender e consciencializar

6. As estratégias usadas pelo aluno para determinar o que é necessário para o ajudar a resolver problemas académicos;
7. Os pressupostos que os professores têm as dificuldades de leitura manifestadas pelos alunos;
8. Como é que as expectativas, atitudes e comportamentos do professor afectam a motivação do aluno para a leitura;
9. Compreender que o défice na fluência também afecta a compreensão.

Mostrar na prática

10. Ajudar a criança a tomar consciência dos seus pontos fortes;
11. Construir um ambiente de aprendizagem que estimule a motivação dos alunos para lerem mais frequentemente;
12. Observar o desempenho dos alunos para recolher informação útil para intervir;
13. Ser capaz de planear actividades que ajudem as crianças a aumentar a sua velocidade de leitura, precisão e prosódia.

Cinco mitos sobre os maus leitores

[Texto completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

Definição de “mau” leitor

[Texto completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

## Parte 4: Intervenções (geral)

Objectivos

Conhecer :

1. Ser capaz de seleccionar as melhores estratégias e técnicas para as diferentes necessidades dos alunos;
2. Ser capaz de planear actividades que ajudem as crianças a aumentar a velocidade da leitura, precisão e prosódia.

Compreender e consciencializar

3. Como os alunos aprendem a ler;
4. Os processos cognitivos relacionados com a aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem (PASS);
5. Compreender que o deficit na fluência também afecta a compreensão;
6. Compreender que a fluência pode ser melhorada com actividades focadas na velocidade, precisão e prosódia da leitura.

Mostrar na prática :

7. Observar o desempenho dos alunos para recolher informação útil para intervir ;
8. Conhecer formas alternativas de ensinar crianças com problemas de leitura;
9. Ser capaz de planear actividades que ajudem as crianças a aumentar a velocidade de leitura, precisão e prosódia;
10. Identificar, determinar e aplicar eficientemente estratégias de intervenção;
11. Ser capaz de modificar o ambiente de sala de aula de forma a melhorar a aprendizagem das crianças;

Guidelines para o ensino da consciência fonológica

Distinção da letra e palavra

Intervenções na escola

Exemplos de estratégias de intervenção

Mim Hutchings

[Texto completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

Referências

Brooks, G. (2002) *What Works for Children with Literacy Difficulties? The effectiveness of intervention schemes*. Department for Education and Skills. Available from: <http://www.interventionsforliteracy.org.uk/assets/documents/Greg-Brooks.pdf>

Mortimore, T. Hutchings, M. and Northcote, A. (2012a) *Identifying and supporting literacy acquisition in bilingual learners potentially at risk of dyslexia: The Big Lottery Dyslexia and Multilingualism Project*, in Everatt, J. *Dyslexia, Languages and Multilingualism*. Bracknell: British Dyslexia Association.

Mortimore, T. Hansan, L. Hutchings, M. Northcote, A. (2012b) *Dyslexia and Multilingualism: Identifying and supporting bilingual learners who might be at risk of developing SpLD/dyslexia*. Research Report. Bracknell: BDA. The report can be downloaded from: <http://www.bdadyslexia.org.uk/news/publications/dyslexia-and-multilingualism.html>

*NESSY Learning Programme (2010)* Net Educational Systems Ltd. <http://www.nessy.com> Rapid Reading (2011) Heinemann Pearson <http://www.pearsonschoolsandcolleges.co.uk/Primary/Literacy/AllLiteracyresources/RapidReading/RapidReading.aspx>

Rapid Reading Promotional film at <http://vimeo.com/42340307>

Wray, D. (2004) *Teaching Literacy: Using Texts to Enhance Learning*. London: David Fulton

Estratégias Cognitivas

Vitor Cruz

O PREP, *PASS Reading Enhancement Programme*, no original, ou Programa de Reeducação do PASS, em Português, foi desenvolvido por Dr. J. P. Das e seus colaboradores na University of Alberta. Baseia-se na teoria da Inteligência PASS (Planificação, Atenção, processamento Simultâneo e processamento Sucessivo) e deve ser compreendido no contexto teórico inerente à Teoria PASS. A Teoria PASS baseia-se em teorias consensualmente aceites sobre o Desenvolvimento da criança e da Psicologia Cognitiva.

O que é o PREP? O que faz o PREP?

O PREP é um programa de reeducação para crianças que experienciam dificuldades na leitura, compreensão e escrita. Baseia-se em teorias do desenvolvimento da criança e do desenvolvimento cognitivo, amplamente aceites.

O PREP é um programa de promoção da leitura, que visa melhorar as estratégias de processamento de informação, nomeadamente os processos simultâneo e sucessivo, que estão subjacentes à leitura, ao mesmo tempo que evita o ensino direto das habilidades de leitura.

O PREP também se fundamenta na premissa de que o transferir de princípios, ou generalização, pode ser facilitada através de inferências indutivas, e não de inferências dedutivas. Consequentemente, o programa está estruturado de tal modo que as estratégias taticamente adquiridas terão de ser utilizadas de modo apropriado.

A Atenção e a Planificação também são aspetos importantes das tarefas que constituem o programa. Especificamente, a atenção é requerida na realização de cada tarefa e a planificação é desenvolvida através da discussão das estratégias e soluções utilizadas pelas crianças, tanto durante como depois de realizarem cada tarefa.

Uma parte importante da estrutura de cada tarefa visa desenvolver estratégias como análise, categorização, monitorização da realização, predição, revisão da predição, produção de sons e combinação de sons. Deste modo, as crianças desenvolvem a sua habilidade para usar estas estratégias através da experiência de as utilizar nas tarefas.

Em vez de as estratégias serem explicitamente ensinadas pelo professor, as crianças são encorajadas a tomar consciência do seu próprio uso das estratégias, através da verbalização. Ao longo do processo de reeducação, é esperado que ocorra nas crianças um aumento na habilidade de usarem estratégias e de estarem conscientes das oportunidades adequadas para as usarem.

Como está estruturado o PREP e em que consiste?

O programa é constituído por oito tarefas, que variam entre si de modo considerável, tanto no conteúdo como no que requer da criança. Cada tarefa envolve tanto uma componente **global** de treino como uma componente **ponte**, relacionada com o currículo. A componente **global** é constituída por um conjunto de tarefas estruturadas que não envolvem a leitura e que requerem a aplicação de estratégias de processamento simultâneo ou processamento sucessivo. Estas tarefas criam oportunidades para as crianças interiorizarem as estratégias à sua própria maneira, o que facilita o transferir para outras situações (Das, Mishra and Pool, 1995). Por seu lado, a componente **ponte** envolve as mesmas exigências cognitivas que as componentes globais, e envolve o treino das estratégias de processamento simultâneo e processamento sucessivo que estão proximamente relacionadas com a leitura e a escrita (Das, Naglieri and Kirby, 1994).

As tarefas globais começam com conteúdos que são familiares e agradáveis às crianças, para que a aquisição de estratégias avance por pequenos passos (Das *et al.*, 1994). A complexidade é introduzida gradualmente e apenas depois de haver um regresso a conteúdos mais simples. Através da mediação verbal, que ocorre durante a discussão das estratégias específicas utilizadas, as crianças são encorajadas a aplicar, as estratégias que escolheram, às tarefas académicas, como por exemplo a descodificação de palavras. Tanto a componente global como a ponte estão divididas em três níveis de dificuldade. Esta organização permite que as crianças progredam no desenvolvimento de estratégias ou iniciem no nível apropriado, se já tiverem sucesso em algumas das estratégias de processamento a promover.

Em cada componente global e ponte existe também sistema de ajudas. Esta série de ajudas cria uma rede de auxílios que suportam e guiam as crianças, assegurando que as tarefas serão completadas com o máximo sucesso, mas ao mesmo tempo com o mínimo de assistência necessária, portanto com a maior autonomia possível. O registo destas ajudas fornece um sistema de monitorização que permite aos professores determinar quando é que uma tarefa é demasiado difícil para as crianças ou, alternativamente, quando é que as crianças estão em preparadas para progredirem para um nível de maior dificuldade. Antes que uma criança avance para um nível de dificuldade superior, é requerido um nível de realização de 80 por cento de respostas corretas. Se este nível de realização não for alcançado, será utilizado um conjunto de tarefas alternativas, com o mesmo nível de dificuldade, que permitira mais oportunidade de prática.

Quem beneficia mais com PREP?

A investigação tem revelado que entre as crianças que têm dificuldades na leitura, apesar de a sua motivação ser adequada, de terem suporte familiar e de não haver problemas emocionais, podem surgir dois tipos de dificuldades. As crianças destes dois grupos são semelhantes, no sentido em que em ambas elas não conseguem ler ao nível do que seria expectável para o seu nível académico.



O grupo maior de crianças com dificuldades na leitura compreende aquelas cujas dificuldades surgem por causa de um conjunto de fragilidades no funcionamento cognitivo. Por seu lado, as crianças que pertencem ao grupo menor podem ser classificadas como disléxicas. As crianças do primeiro grupo poderão ter dificuldades em outras tarefas que não requerem leitura e podem ter realizações fracas numa vasta variedade de tarefas intelectuais. Em contraste, as crianças com dislexia têm dificuldades de processamento cognitivo específicas, que estão relacionadas com o processamento fonológico e com o domínio do princípio alfabético.

Não obstante tanto o processamento simultâneo como o processamento sucessivo serem requeridos na leitura, quando uma criança tem dificuldades em aprender a ler a dificuldade tem maioritariamente a ver com défices no processamento sucessivo, que é o processo que ajuda as crianças a sequencializar diferentes itens, sons, letras ou palavras (Das, 1988). Uma criança não conseguirá ler “amigo” ou “língua” se não se conseguir recordar da sequência exata de letras em cada palavra e depois converter essas palavras em fala. Dificuldades no processamento sucessivo podem causar dificuldades na aquisição e/ou uso do processamento fonológico. Por sua vez, esta dificuldade pode levar a falta de competência na descodificação eficiente das palavras, o que, em última instância, gera dificuldades na leitura (Martinussen, 1995).

Realizações pobres tanto no processamento simultâneo como no processamento sucessivo podem dever-se a (a) uma reduzida capacidade de usar o processo, (b) obstáculos à utilização do processo que podem ser superada através do treino, ou (c) uma tendência para não utilizar o processo quando ele é o mais adequado (Kirby and Williams, 1991). Contudo, é importante referir que nenhuma tarefa cognitiva requer apenas um processo, é uma questão de ênfase.

O PREP fornece (a) alternativas para as crianças que não conseguem utilizar os processos cognitivos muito bem, (b) experiência e prática para crianças que não desenvolveram o processamento simultâneo e/ou o processamento sucessivo, (c) treino específico em perceber se o método aplicado é a abordagem mais eficiente (Kirby and Williams, 1991).

Para se o PREP seja tanto efetivo como eficiente, cada sessão em grupo não deve ter mais de quatro crianças, e é imperativo que as crianças iniciem o programa no seu próprio nível de leitura, independentemente da sua idade atual ou nível de escolaridade. Em síntese, a intervenção com o PREP melhora a leitura de palavras e a compreensão na leitura.

#### Referências

- Krywaniuk, L.W., and Das, J.P. (1976) Cognitive strategies in native children: Analysis and intervention. *Alberta Journal of Educational Research*, 22(4), 271-180.
- Brailsford, A., Snart, F., and Das, J.P. (1984) Strategy training and reading comprehension, *Journal of Learning Disabilities*, 17(5), 287-290.
- Das, J.P., Naglieri, J.A. and Kirby, J.R. (1994) *Assessment of cognitive processes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Das, J.P., Mishra, R.K., and Pool, J.E. (1995) An experiment on cognitive remediation or word-reading difficulty, *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 66-79.
- Carlson, J.S., Das, J.P. (1997). A process approach to remediation of word-decoding deficiencies in Chapter 1 Children. *Learning Disability Quarterly*, 20, 93-125.
- Das, J.P., Parrila, R.K., and Papadopoulos, T.C. (2000) Cognitive education and reading disability. In A. Kozulin and Y. Rand (eds.), *Experience in Mediated Learning*. London: Elsevier.
- Hayward, D., Das, J. P., Georgiou, G and Janzen, T. (2007) Innovative Programmes for Improvement in Reading through Cognitive Enhancement: A remediation study, *Journal of Learning Disabilities* (in press).
- Papadopoulos, T.C., Das, J.P., Parrila, R.K., and Kirby, J.R. (2003) Children at risk for developing reading difficulties: A remediation study, *School Psychology International*, 24(1), 103-115.

Ler em casa : professores em formação promovem competências de leitura e compreensão nas crianças através da leitura

Saar Callens, Ase Vermeire and Marijke Wilssens

[Texto completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

Exemplos de filmes:

<http://www.youtube.com/watch?v=fs6NF9WfZvE>

<http://www.youtube.com/watch?v=9ZeHpwgCx0k&feature=related>

[http://www.youtube.com/watch?v=GxXTxbg0B\\_I&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=GxXTxbg0B_I&feature=related)

## Recursos para este módulo

	Websites
<b>Websites gerais relacionados com literacia</b>	Child Development And Parenting Information <a href="http://www.childdevelopmentinfo.com">www.childdevelopmentinfo.com</a> American Speech Language Hearing Association (ASHA) <a href="http://www.asha.org">www.asha.org</a> The National Institute for Literacy <a href="http://www.nifl.gov">www.nifl.gov</a>
<b>Consciência fonológica Consciência fonémica</b>	Actividades de consciência fonémica <a href="http://teams.lacoe.edu/documentation/classrooms/patti/k-1/activities/phonemic.html">http://teams.lacoe.edu/documentation/classrooms/patti/k-1/activities/phonemic.html</a> A consciência fonológica é uma brincadeira de crianças <a href="http://www.naeyc.org/files/yc/file/200901/BTJPhonologicalAwareness.pdf">http://www.naeyc.org/files/yc/file/200901/BTJPhonologicalAwareness.pdf</a> Actividades de consciência fonémica <a href="http://www.readingrockets.org/article/388/">www.readingrockets.org/article/388/</a> Ideias e actividades para desenvolver competências de consciência fonológica <a href="http://www.doe.virginia.gov/instruction/response_intervention/resources/ideas_activities_develop_phonological.pdf">http://www.doe.virginia.gov/instruction/response_intervention/resources/ideas_activities_develop_phonological.pdf</a> Actividades de consciência fonémica <a href="http://www.readingresource.net/phonemicawarenessactivities.html">http://www.readingresource.net/phonemicawarenessactivities.html</a>
<b>Reconhecimento de palavras</b>	Jogos de literacia para desenvolver o reconhecimento de palavras <a href="http://www.childrens-books-and-reading.com/literacy-games.html">http://www.childrens-books-and-reading.com/literacy-games.html</a>
<b>Website onde os professores podem encontrar livros (Holandeses) selecionando dois critérios simultaneamente: Compreensão da leitura e Competências de leitura (AVI)</b>	<a href="http://www.leesplein.nl/LL_plein.php?hm=3&amp;sm=4&amp;method=aviorclib&amp;avi=E7&amp;clib=3&amp;submit=Zoek">http://www.leesplein.nl/LL_plein.php?hm=3&amp;sm=4&amp;method=aviorclib&amp;avi=E7&amp;clib=3&amp;submit=Zoek</a> Ppt. Voorlezen aan huis: Kathleen Meersseman (Arteveldehogeschool) 2011-2012 <a href="http://www.boekenbende.be/">http://www.boekenbende.be/</a> <a href="http://www.leesweb.org/karavaan/">http://www.leesweb.org/karavaan/</a> <a href="http://www.pbdgent.be/node/880">http://www.pbdgent.be/node/880</a> <a href="http://www.voorleesexpress.nl">http://www.voorleesexpress.nl</a>
	Livros, capítulos e artigos
<b>Bos, C. S. (1982)</b>	Getting past decoding: Using modelled and repeated readings as a remedial method for learning disabled students. Topics in Learning and Learning Disabilities, 1, 51-57.
<b>Bos, C. S., and Vaughn, S. (2002)</b>	Strategies for teaching students with learning and behaviour. Boston: Allyn and Bacon
<b>Boyle, J., and Scanlon, D.(2010)</b>	Methods and Strategies for teaching students with mild disabilities. Australia: Wadsworth.
<b>Bryant, D. P., Smith, D. D., and Bryant, B.R. (2008)</b>	Teaching students with special needs in inclusive classrooms. Boston: Pearson
<b>Bursuck, W.D., and Damer, M. (2011)</b>	Teaching reading to students who are at risk or have disabilities (2 ed.). Boston: Pearson.
<b>Chall, J. (1983).</b>	Stages of reading development. New York: McGraw-Hill.
<b>Chall, J. (1996)</b>	Learning to read: The great debate (3 ed.). Fort Worth: Harcourt Brace College
<b>Chambers, A. (2011).</b>	The Reading Environment How adults help children enjoy reading. Thimble Press ISBN978-0903355-54-4 Tell Me : Children reading and talk. Thimble Press
<b>Cooper, J. D., Chard, D. J., and Kiger, N. D. (2006)</b>	The struggling reader: Interventions that work. New York: Scholastic.
<b>Donoghue, M. (2008)</b>	Language arts: Integrating skills for classroom teaching. Sage Pub.
<b>Hallahan, D. P., Kaufmann, J. M., and Pullen, P.C. (2009)</b>	Exceptional learners: An Introduction to Special Education. Boston: Pearson
<b>Heward, W. L. (2003)</b>	Exceptional children: An introduction to special education. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
<b>Housel, D. (2011)</b>	Strategies for building fluency. Huntington Beach, CA: Shell Education Publishing.
<b>Huey, E.B. (1908)</b>	The psychology and pedagogy of reading. Cambridge, MA: MIT Press.
<b>Kuhn, M. R., and Stahl, S.A. (2000)</b>	Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. (CIERA Rep. No.2-008). Ann Harbour, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
<b>Lerner, J., and Johns, B. (2009)</b>	Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions. Australia: Wadsworth

<b>Minskoff, E. (2005)</b>	Teaching reading to struggling learners. Baltimore: Brookes Publishing.
<b>National Reading Panel. (2000)</b>	Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Washington, DC. National Institute of Child Health and Human Development.
<b>O'Connor, R. E. (2007)</b>	Teaching word recognition: Effective strategies for students with learning difficulties. New York: Guilford Press.
<b>Otto, B. (2008)</b>	Literacy development in early years. New Jersey: Pearson.
<b>Pence, K. L. (2007)</b>	Assessment in emergent literacy. San Diego: Plural Publishing.
<b>Spafford, C. A., and Grosser, G. S. (2005)</b>	Dyslexia and reading difficulties: Research and resource guide for working with all struggling readers. Boston: Allyn and Bacon.
<b>Vernooy, K. (2006)</b>	Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesmoelijkheden. [Dealing effectively with at risk-readers. Working at prevention in reading difficulties] Amersfoort, CPS
<b>Vernooy, K. (2012)</b>	Elk kind een lezer. [Every child a reader], Garant, Antwerpen-Apeldoorn
<b>Wolf, M. (2007).</b>	Proust and the Squid: The story and science of the reading brain. New York: Harper-Collins.
<b>Articles</b>	
<b>Ball, E., and Blachman, B. (1991)</b>	Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? Reading Research Quarterly, 26, 49-66.
<b>Chard, D. J., and Dickson, S. V. (1999)</b>	Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. Intervention in School and Clinic, 34(5)
<b>Mastropieri, M. A., Leinart, A., and Scruggs, T. E., (1999)</b>	Strategies to increase reading fluency. Intervention in School and Clinic, 34(5).
<b>Samuel, S. J. (1997)</b>	The method of repeated readings. The Reading Teacher, 50, 376-381.
<b>Topping, K. (1989)</b>	Peer tutoring and paired reading: Combining two powerful techniques. The Reading Teacher, 42, 488-494.
<b>Torgesen, J. K (2004)</b>	Lessons learned from research on interventions for students who have difficulty learning to read. In McCardle, P. and Chhabra, V. (Eds) (2004) The voice of evidence in Reading Research. Baltimore : Paul.h. Brookes Publishing Co.
<b>PASS Programa de Melhoria da Leitura (PREP)</b>	
	Livros
<b>Das, J.P., Naglieri, J.A., and Kirby, J.R. (1994)</b>	Assessment of cognitive processes. Boston: Allyn and Bacon.
<b>Das, J.P., Parrila, R.K., and Papadopoulos, T.C. (2000)</b>	Cognitive education and reading disability. In A. Kozulin and Y. Rand (Eds.), Experience in Mediated Learning. London: Elsevier.
	Artigos
<b>Brailsford, A., Snart, F., and Das, J.P. (1984).</b>	Strategy training and reading comprehension. Journal of Learning Disabilities, 17(5), 287-290.
<b>Carlson, J.S., Das, J.P. (1997).</b>	A process approach to remediation of word-decoding deficiencies in Chapter 1 Children. Learning Disability Quarterly, 20, 93-125.
<b>Das, J.P., Mishra, R.K., and Pool, J.E. (1995).</b>	An experiment on cognitive remediation or word-reading difficulty. Journal of Learning Disabilities, 28(2), 66-79.
<b>Hayward, D., Das, J. P., Georgiou, G and Janzen, T. (2007)</b>	Innovative Programs for Improvement in Reading Through Cognitive Enhancement: A Remediation Study. Journal of Learning Disabilities.
<b>Krywaniuk, L.W., and Das, J.P. (1976).</b>	Cognitive strategies in native children: Analysis and intervention. Alberta Journal of Educational Research, 22(4), 271-180.
<b>Papadopoulos, T.C., Das, J.P., Parrila, R.K., and Kirby, J.R. (2003).</b>	Children at risk for developing reading difficulties: A remediation study. School Psychology International, 24(1), 103-115.

## Toolbox de actividades para leitura inicial



Toolbox 4.1.	Ler em voz alta para crianças 1
Toolbox 4.2.	Ler em voz alta para crianças 2
Toolbox 4.3	Trabalhar o vocabulário
Toolbox 4.4	Abordagem de experiência da linguagem
Toolbox 4.5	PREP (Programa de Melhoria da Linguagem PASS)
Toolbox 4.6	Relacionar sons e letras
Toolbox 4.7	Relacionar reconhecimento de palavras
Toolbox 4.8	Relacionar fluência
Toolbox 4.9	Método F e L
Toolbox 4.10	Leitura repetida
Toolbox 4.11	Leitura em coro
Toolbox 4.12	Leitura repetida em coro
Toolbox 4.13	Leitura treinada (Leitura assistida)
Toolbox 4.14	Leitura em pares
Toolbox 4.15	Jogos



## ► MÓDULO 5 - Melhorar a compreensão da leitura

Desenvolvido por Nalan Babür, Leen Stoffels e Ria Van den Eynde

Com contributos de Mim Hutchings

Introdução: Compreensão da leitura

No processo de desenvolvimento da leitura, o primeiro passo é “aprender a ler”. De seguida, o processo de “ler para aprender” começa e desenvolve-se. Este é importante para alcançar sucesso académico, mas também para aumentar o conhecimento numa variedade de contextos. A compreensão da leitura é a essência da leitura, envolvendo capacidades e estratégias cognitivas de nível superior que um leitor deve integrar de modo a extrair um significado daquilo que é lido.

No entanto, devido a uma assunção generalizada que a compreensão não pode ser ensinada porque faz parte da inteligência, a compreensão não recebeu muita atenção por parte da pesquisa. A partir dos anos 90, esta visão alterou-se e a compreensão da leitura, enquanto tópico de pesquisa, começou a receber atenção (Aaron, Joshi, Quatroche, 2008).

A pesquisa mostra que muitos alunos nas escolas elementares experimentam dificuldades na compreensão da leitura. Fracas competências de reconhecimento das palavras, falta de vocabulário, conhecimento prévio limitado, motivação, e uso ineficaz de estratégias de compreensão mostram ser alguns dos maiores factores que afectam a qualidade da compreensão ao ler um texto escrito (Carlisle and Rice, 2002; Lerner & Johns, 2009). As competências de compreensão não se desenvolvem automaticamente após o domínio da descodificação de palavras. Embora apresentem competências básicas de reconhecimento de palavras, muitos alunos podem ainda ter dificuldades na compreensão da leitura. Antes de 1990, muitos professores ensinavam a compreensão perguntando questões literais sobre o que era lido. A pesquisa mostra de muitos professores dos anos do jardim de infância ao 3º ao ensinar a leitura gastavam apenas 25% do tempo de aula a ensinar a compreensão e usavam questões tradicionais (Scott, Jamieson, & Asselin, 1999). A forma tradicional de ensinar a compreensão da leitura não ensina os alunos a compreender o texto e o que fazer quando precisam de inferir conclusões. No entanto, os estudos mostram repetidamente que os professores se sentem pouco preparados para ensinar a compreensão da leitura (e.g., Bryant, Linan-Thompson, & Ugel, 2001).

O Módulo 5 foi assim desenvolvido para equipar os professores com os conceitos conceptuais básicos, estratégias, técnicas e actividades eficazes, práticas e aplicáveis para lidar com a compreensão da leitura.

### Objectivos

Os objectivos do Módulo 5 são permitir aos professores:

- Compreender as competências de compreensão nos diferentes estágios da leitura;
- Compreender os componentes essenciais da compreensão da leitura;
- Compreender e ser capaz de empregar diversos métodos para desenvolver competências de compreensão da leitura eficazes.

### Competências que queremos desenvolver nos professores

Conhecer

1. Ser capaz de definir a compreensão da leitura e compreender os factores que a influenciam;
2. Conhecer as possibilidades para ajudar os alunos a melhorar as suas competências na compreensão da leitura;
3. Conhecer que factores afectam a compreensão da leitura;
4. Conhecer a diferença entre abordagem de baixo para cima e de cima para baixo na compreensão da leitura;
5. Conhecer como guiar e ajudar os alunos a usar estratégias de compreensão adequadas;
6. Ser capaz de determinar objectivos instrutivos adequados às necessidades da criança.

Compreender e estar consciente

1. Estar consciente do modo como as atitudes, comportamentos e expectativas do professor afectam a motivação dos alunos para a leitura;
2. Estar consciente do seu próprio sistema de crenças sobre alunos que apresentem dificuldades de leitura (fluência e compreensão da leitura);
3. Crença na importância de um ambiente de leitura rico;
4. Compreender que a leitura técnica, compreensão oral e compreensão da leitura andam lado a lado;
5. Compreender que a compreensão da leitura faz parte da cultura escolar,

### Mostrar na prática

1. Criar um ambiente positivo na sala de aula que maximize o interesse dos alunos na leitura;
2. Escolher as melhores estratégias e técnicas para as diversas necessidades dos alunos;
3. Ser capaz de chamar a atenção da criança para os seus pontos fortes;
4. Construir um ambiente de aprendizagem que melhore a motivação dos alunos para a leitura;
5. Demonstrar uma atitude positiva e manter expectativas realistas sobre os alunos;
6. Identificar, determinar e aplicar estratégias de prevenção e intervenção baseadas na área da necessidade (e.g. dificuldades com a fluência e compreensão);
7. Usar métodos instrutivos práticos ao ajudar as crianças a desenvolver competências de compreensão da leitura;
8. Ser capaz de planear actividades que ajudem as crianças a aumentar a sua compreensão da leitura;
9. Fornecer experiências para os alunos praticarem estratégias de compreensão ao ler;
10. Fornecer oportunidades para encorajar os alunos a pensar estrategicamente ao ler;
11. Modelar de forma explícita os processos de compreensão.

## Conteúdo do Módulo 5

Tópicos	Ideias chave	Actividades sugeridas
<b>Parte I: Compreender a compreensão da leitura</b>		
<b>Desenvolvimento da compreensão da leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definição de compreensão da leitura</li> <li>Elementos que afectam a compreensão da leitura</li> <li>Tipos de compreensão da leitura               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão literal</li> <li>- Compreensão inferencial</li> <li>- Metacognição</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mostrar a apresentação sobre "Compreender a compreensão da leitura" Toolbox 5.1x</li> <li>Discutir com o professor o seu entendimento e sistemas de crenças relativamente ao que é a compreensão da leitura.</li> </ul>
<b>Parte II: Leitura compreensiva na prática</b>		
<b>Abordagens teóricas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definição de ambas as abordagens "de cima para baixo e de baixo para cima"</li> <li>Leitura técnicas, compreensão oral e compreensão da leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mostrar a apresentação sobre "Leitura compreensiva na prática" Toolbox 5.2x</li> <li>Toolbox 5.13 Sacos de histórias</li> <li>Toolbox 5.11 Círculos de leitura</li> </ul>
<b>Abordagem holística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cultura de leitura: uma abordagem total</li> <li>Porque as crianças se desmotivam com a leitura</li> <li>Quando pode surgir o prazer com a leitura?</li> <li>Leitores com dificuldades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falar sobre cultura de leitura e porque os alunos ficam desmotivados e como o prazer com a leitura pode ser desenvolvido nas crianças.</li> <li>Dar exemplos de como motivar os alunos para a leitura</li> <li>Toolbox 5.12 Cubos de leitura</li> <li>Toolbox 5.9 Compreender notícias</li> <li>Toolbox 5.11 Círculos de leituras</li> </ul>
<b>Parte III: Estratégias de leitura compreensiva</b>		
<b>Estratégias e técnicas de leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Algumas estratégias de compreensão da leitura               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes da leitura</li> <li>- Durante a leitura</li> <li>- Após a leitura</li> <li>- Activar conhecimento prévio</li> <li>- Questões durante a leitura</li> <li>- Visualização da informação</li> <li>- Monitorizar o processo de leitura</li> <li>- Construir deduções ou conclusões</li> <li>- Sumariar</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mostrar a apresentação sobre "Estratégias de leitura compreensiva" Toolbox 5.3x</li> <li>Discutir com os professores as técnicas que podem ser usadas para ensinar a compreensão da leitura</li> <li>Demonstrar as técnicas e discutir o seu uso para problemas de compreensão da leitura específicos</li> <li>Técnicas de compreensão da leitura               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toolbox 5.1 Técnica RU BART</li> <li>• Toolbox 5.2 Estratégia BCDE</li> <li>• Toolbox 5.3 Técnicas RAP-Q</li> <li>• Toolbox 5.4 Técnicas Ask 5 W's &amp; 1 H</li> <li>• Toolbox 5.5 Técnica Modelo FRAYER</li> <li>• Toolbox 5.6 Técnica SPORE</li> <li>• Toolbox 5.7 Técnica K-W-L</li> <li>• Toolbox 5.8 Leitura activa com estratégias de leitura</li> <li>• Toolbox 5.10 Criar ligações significativas</li> </ul> </li> </ul>
<b>O papel do professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criação de modelos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discutir a importância da criação de modelos ao ensinar compreensão</li> </ul>
<b>Leitura partilhada/interactiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura partilhada interactiva</li> <li>Sins e Nãoos para melhorar a compreensão da leitura</li> <li>Recomendações gerais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dar informação sobre actividades de leitura partilhada e discutir formas de melhorar a compreensão</li> <li>Introduzir técnicas que podem alimentar a leitura por prazer</li> <li>Toolbox 5.11 Círculos de leitura</li> <li>Toolbox 5.13 Sacos de histórias</li> </ul>



## Fundamentação e conceitos chave

O Módulo 5 é organizado em três secções: a **primeira parte** do módulo pretende explicar o desenvolvimento das competências de compreensão. Fornece conhecimento de contextualização sobre compreensão e discute os componentes da leitura. A compreensão da leitura é o derradeiro objectivo da leitura e do processo de construção de significado a partir do texto. Competências de reconhecimento de palavras eficazes e a fluência são factores cruciais para a compreensão. Poderão estes alunos aprender a ler estrategicamente e monitorizar a sua compreensão do material escrito de um modo eficiente? A pesquisa mostra que quando os alunos são fornecidos com formação adequada, aprendem a usar as suas capacidades cognitivas e metacognitivas necessárias para uma leitura bem sucedida (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001).

Existe uma variedade de factores que podem afectar o desenvolvimento da compreensão. Estes podem ser listados como (a) reconhecimento de palavras e/ou fluência; (b) linguagem oral; (c) vocabulário; (d) conhecimento de contexto; (e) interesse e motivação; (f) factores textuais (Cooper, Chard, Kiger, 2006). Os alunos com dificuldades no reconhecimento de palavras lutam com a leitura e apresentam frequentemente problemas de compreensão devido à falta de fluência. A linguagem oral fornece a fundação necessária para o desenvolvimento de boas competências de leitura. Assim, os alunos com vocabulário oral limitado enfrentam também problemas de compreensão. Quando o aluno luta com a compreensão da palavra, este factor pode também causar dificuldades na compreensão. O conhecimento de contexto é uma competência fundamental que inclui vocabulário e o conceito relacionado do que é lido. Quando um leitor não tem conhecimento de contexto suficiente ou conceitos sobre um determinado tópico, a sua compreensão do texto pode falhar devido a esta limitação.

A **segunda parte** do módulo pretende explicar o desenvolvimento das competências de compreensão através de enquadramentos teóricos. Esta secção foca-se também na relação entre compreensão oral e compreensão da leitura.

A **terceira parte** do módulo descreve e fornece informação detalhada sobre como usar várias técnicas e métodos para desenvolver competências de compreensão da leitura eficazes. A maioria dos professores referem desenvolver competências de compreensão como colocando questões sobre o que é lido. No entanto, estes métodos não são conhecidos por serem modos eficazes de aumentar a compreensão da leitura. Assim, esta secção pretende introduzir algumas técnicas e estratégias para os professores de modo a melhorar o nível de compreensão dos alunos ao ler um texto. Esta secção tenta também explicar porque razão os alunos com dificuldades de leitura poderão ter problemas de compreensão e as razões por trás dos mesmos. Estratégias tais como Sacos de histórias, Cubos de leitura, Círculos de Leitura, técnicas RU BART, BCDE, RAP-Q, 5W's and 1H's, Modelo Frayer, SPORE, e K-W-L são explicadas nesta parte. Esta parte inclui também algumas recomendações relacionadas com o modo como ensinar a compreensão da leitura.

Por último, os temas escolhidos para as secções consistem em algum conhecimento e competências necessárias para ensinar a compreensão da leitura. Para alcançar estes objectivos, os professores aprenderão conceitos chave, compreender e usar uma variedade de estratégias para ajudar os alunos a melhorar as suas competências de leitura.

### Referências

- Cooper, J. D., Chard, D. J., & Kiger, N. D. (2006). *The struggling reader: Interventions that work*. New York: Scholastic.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J.P., & Baker, S. (2001) Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.

## Parte I : Compreensão da Leitura

### Definição

### Tipos de compreensão leitora

[Textos completos na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

### Referências

- Bryant, D. P., Smith, D. D. , & Bryant, B.R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston: Pearson
- Cooper, J. D., Chard, D. J., & Kiger, N. D. (2006). *The struggling reader: Interventions that work*. New York: Scholastic.

## Parte II: Compreensão leitora na prática

Abordagens ascendentes versus descendentes (Bottom-up versus top-down)

Leitura técnica e compreensão auditiva e leitora

Abordagem holística: Uma cultura de leitura

Estratégias de compreensão leitora

[Textos completos na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

## O papel do professor

[Textos completo na versão portuguesa definitiva e na versão inglesa]

Toolbox: PowerPoint presentation toolbox N° 5.3x can be found on DVD

Referências

*Yellow Brick Roads: Shared and Guided Paths to Independent Reading 4-12*, Janet Allen, 2000, pp. 58-61)

Opitz, M. O. (2000). *Rhymes and Reasons: Literature and Language Play for Phonological Awareness*. Portsmouth NH: Heinemann

## Recursos para este módulo

	Materiais Vídeo e Websites
<b>Websites genéricos relacionados com literacia</b>	Desenvolvimento Infantil e Informação para Pais <a href="http://www.childdevelopmentinfo.com">www.childdevelopmentinfo.com</a> American Speech Language Hearing Association (ASHA) <a href="http://www.asha.org">www.asha.org</a> The National Institute for Literacy <a href="http://www.nifl.gov">www.nifl.gov</a> Florida Online Reading Professional Development <a href="http://www.justreadflorida.com/">http://www.justreadflorida.com/</a>
	Livros, capítulos e artigos
<b>Aaron, P.G., Joshi, R.M., &amp; Quatroche, D. (2008)</b>	Becoming a professional reading teacher. Baltimore: Brookes Publishing.
<b>Bos, C. S., &amp; Vaughn, S. (2002).</b>	Strategies for teaching students with learning and behaviour. Boston: Allyn and Bacon.
<b>Brown, A. &amp; A. Palincsar (1989).</b>	'Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition'. In: L. Resnick (ed.). Knowing, learning and instruction. Essays in honour of Robert Glaser. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 393-408
<b>Boyle, J., &amp; Scanlon, D.(2010).</b>	Methods and Strategies for teaching students with mild disabilities. Australia: Wadsworth.
<b>Bryant, D. P., Smith, D. D. , &amp; Bryant, B.R. (2008).</b>	Teaching students with special needs in inclusive classrooms. Boston: Pearson
<b>Carlisle, J.F., &amp; Rice, M.S. (2002)</b>	Improving reading comprehension: Research-based principles and practices. Baltimore: York Press.
<b>Collins, A., J. Brown &amp; S. Newman (1989).</b>	'Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics'. In: L. Resnick (ed.). Knowing, learning and instruction. Essays in honour of Robert Glaser. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 453-490.
<b>Cooke, S. (1998).</b>	Collaborative Learning Activities in the Classroom: designing inclusive materials for learning and language development. Leicester: Recourse Centre for Multicultural Education.
<b>Cooper, J. D., Chard, D. J., &amp; Kiger, N. D. (2006).</b>	The struggling reader: Interventions that work. New York: Scholastic.
<b>Ebbens, S., Ettekovén, S., &amp; J. van Rooijen (1997)</b>	Samenwerkend leren. Praktijkboek. [Cooperative Learning. A practice book] Groningen: Wolters-Noordhoff.
<b>Florida Online Reading Professional Development (2004)</b>	Lesson 8: Scaffolding Students' Comprehension and Guiding Students Toward Independence in Reading. University of Central Florida, Orlando, FL.
<b>Gardner, H. (1992)</b>	Multiple Intelligence. The Theory in practice. New York: Basic Books.
<b>Gardner, H. (1983)</b>	Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences. Londen: Fontana Press.
<b>Guthrie, J. e.a. (2002)</b>	'Instructional Contexts for Reading Engagement'. In: C. Collins-Block & M. Pressley (eds.). Comprehension Instruction; Research-based Best Practices. New York: The Guilford Press.
<b>Hallahan, D. P., Kaufmann, J. M., &amp; Pullen, P.C. (2009)</b>	Exceptional learners: An Introduction to Special Education. Boston: Pearson
<b>Harvey, S., &amp; Goudvis, A. (2000)</b>	Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding. Portland, ME: Stenhouse.
<b>Housel, D. (2011)</b>	Strategies for building fluency. Huntington Beach, CA: Shell Education Publishing.
<b>Huey, E.B. (1908)</b>	The psychology and pedagogy of reading. Cambridge, MA: MIT Press.
<b>Israel, S., Luckhaupt, S., &amp; Peters, L. (2006)</b>	Making meaningful connections. <a href="http://www.uk.sagepub.com/upm-data/10837_Chapter_1.pdf">http://www.uk.sagepub.com/upm-data/10837_Chapter_1.pdf</a>
<b>Keene, E., &amp; Zimmerman, S. (1997)</b>	Mosaic of Thought. Portsmouth, NH: Heinemann.

<b>Land, J. (2009).</b>	Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen. [Poor readers, strong readers? Effects of tekst- and readers' characteristics and the appreciation of secondary vocational school pupils] Delft: Eburon.
<b>Lanning, L.A. (2009)</b>	Four powerful strategies for struggling readers. Grade 3-8, Corwin Press
<b>Lerner, J., &amp; Johns, B. (2009).</b>	Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new direction. Australia: Wadsworth.
<b>Minskoff, E. (2005)</b>	Teaching reading to struggling learners. Baltimore: Brookes Publishing.
<b>National Reading Panel (2000)</b>	Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Washington, DC. National Institute of Child Health and Human Development.
<b>National Reading Panel (2000)</b>	Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington D.D.: National Institute of Child Health and Human Development.
<b>Pearson, P., &amp; L. Fielding (1991)</b>	'Comprehension instruction'. In: R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (eds.). Handbook of Reading Research. Vol II. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 815-865.
<b>Scott, J.A., Jamieson, D., &amp; As-selin, M. (1999).</b>	Instructional interactions in upper elementary classrooms: An observational study. In T. Shanahan et al. (Eds.), Theory and practice in literacy: National Reading Conference yearbook (Vol.48, pp.167-177).
<b>Snow, M. &amp; D. Brinton (red.) (1997)</b>	The Content-based classroom. Perspectives on integrating language and content. New York: Addison Wesley Longman.
<b>Tovani, C. (2000)</b>	I read it, but I don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers. Portland, ME: Steinhouse.
	Artigos
<b>Bos, C. S. (1982)</b>	Getting past decoding: Using modelled and repeated readings as a remedial method for learning disabled students. Topics in Learning and Learning Disabilities, 1, 51-57.
<b>Bryant, D.P., Linan-Thompson, S., Ugel, N. (2001).</b>	The effects of professional development for middle school general and special education teachers on implementation of reading strategies in inclusive content area classes. Learning Disability Quarterly, 24(4), 251-264.
<b>Buehl, D.</b>	Comprehension Teaching Learning Activity Articles: "Yeah, that reminds me of...." Retrieved October 6, 2004 from <a href="http://wilearns.state.wi.us/apps/default.asp?cid=710">http://wilearns.state.wi.us/apps/default.asp?cid=710</a>
<b>Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J.P., &amp; Baker, S. (2001)</b>	Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. Review of Educational Research, 71(2), 279-320.
<b>Palincsar, A. &amp; A. Brown (1984).</b>	"Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities". Cognition and Instruction, 1, nr. 2, p. 117-175.
	Programas educativos
<b>Gruwel, S., C. Aarnoutse &amp; K. van den Bos (1995)</b>	Elkaar onderwijzen in begrijpend lezen en luisteren. Een programma van twintig lessen bestemd voor groep 6 van het basisonderwijs en leerlingen van 9 tot en met 11 jaar van het speciaal onderwijs. Nijmegen: Berkhout. [Teaching each other in reading comprehension and listening. A programme of 20 lessons for grade 3 of primary school for pupils of 9-11 years old of special education classes ]

## Toolbox de actividades para Compreensão da Leitura



Toolbox 5.1	Técnica RU BART
Toolbox 5.2	Estratégia BCDE
Toolbox 5.3	Técnica RAP-Q
Toolbox 5.4	Técnica Ask 5 W's & 1 H
Toolbox 5.5	Técnicas do Modelo FRAYER
Toolbox 5.6	Técnica SPORE
Toolbox 5.7	Técnica K-W-L
Toolbox 5.8	Leitura activa e estratégias de leitura
Toolbox 5.9	Compreender notícias
Toolbox 5.10	Criar ligações significativas
Toolbox 5.11	Círculos de leitura
Toolbox 5.12	Cubos de leitura
Toolbox 5.13	Sacos de histórias

## ▶ Autores

**Ackaert, Leen**, Secretaria do Commissariado dos Direitos das Crianças, Parlamento, Bruxelas, Bélgica. A partir de uma perspectiva dos direitos das crianças ela investiga as condições de vida das crianças na Flandres e aconselha os decisores políticos sobre direitos das crianças.

**Babür, Nalan** em deficiências de aprendizagem com minor em psicologia educacional (Universidade do Arizona).especializa-se nas áreas das deficiências na leitura e aprendizagem. Foi co-autora de múltiplos artigos sobre dislexia e temas conexos. Trabalha no departamento de Educação Primária de Universidade Bogazici University desde Fevereiro de 2004.

**Bengü Börkan** (Ohio State University),é instrutora no departamento de ciências educativas na Faculdade da Educação, Universidade de Boğaziçi, Istambul, Turquia. Os seus interesses de pesquisa focam-se na estatística e medidas aplicada na educação

**Callens, Saar**, MA. Artevelde University College Ghent, Bélgica, Departamento de Educação, Bacharelato Avançado em Necessidades Educativas Especiais e Ensino de Remediação. Pedagogo treinado na combinação de enquadramentos conceptuais correntes, metodologia e conteúdo, com a realidade quotidiano do ensino e enfoque no planeamento da educação individual e aprendizagem baseada na experiência.Pesquisa sobre desenvolvimento de competências em crianças com deficiências de aprendizagem na educação primária.

**Candeias, Adelinda**, PhD em Psicologia (Teorias socio-cognitivas e métodos de avaliação). Psicóloga, Professor de Avaliação Psicológica e educativa na Universidade de Évora, Departamento de Psicologia no bacharelato em Psicologia, no Programa de Mestrado em Psicologia educativa e em Educação Especial e no Programa de Doutoramento em Psicologia e Educação. Membro do Centro de Investigação em Educação e Psicologia e coordenação do Programa de Doutoramento em Psicologia na Universidade de Évora. Consultora sobre avaliação dinâmica e enriquecimento cognitivo em indivíduos com limitações intelectuais.

**Caner, Ayşe**, PhD em Educação, é professor assistente no Departamento de Ciências Educativas na Faculdade de Educação, Universidade de Bogazici, Istambul, Turquia. A sua pesquisa foca-se no desenvolvimento de política, análise e implementação na educação. Interessa-se sobretudo pelos desafios da implementação de políticas educativas nas escolas e salas de aula na Turquia.

**Chaleta, Elisa**, PhD em Psicologia Educacional. Professora no Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, Portugal, tanto na formação de professores e psicólogos. Experiência de ensino e intervenção na área das Necessidades Educativas Especiais e Deficiências de Aprendizagem. Directora do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora.Coordenadora Científica do gabinete para a promoção do sucesso académico na Universidade de Évora, Portugal.

**Cid, Marília**, PhD em educação. Membro do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, Portugal. Ensina Avaliação da Aprendizagem, Métodos de Pesquisa em Educação (em formação pós-graduada: MA em Avaliação educativa; MA em Necessidades Especiais; Programa de Formação Doutorada em educação) E Ensino e Aprendizagem nas escolas (Educação de Professores de Ciências). Coordenadora do MA em Avaliação Educativa. Membro de vários Projectos de pesquisa em educação.

**Cruz, Vitor** PhD em Educação Especial. Professor na Universidade Técnicas de Lisboa, Portugal. Ensina avaliação e intervenção em deficiências de desenvolvimento, particularmente em Deficiências de Aprendizagem Específicas. Coordena o mestrado em Educação Especial. Trabalha no campo da Modificabilidade Cognitiva estrutural (PASS) e activação cognitiva (PREP).Pesquisa e práticas sobre Deficiências de Aprendizagem, Deficiências de Leitura, Educação Cognitiva, Inteligência e Cognição.

**East, Marion** MA, Palestrante Senior de Estudos da Primeira Infância na Universidade de Bath Spa, Inglaterra. Carreira como palestrante, tutor e professora em escolas, colégios e universidades, e foi uma praticante e pedagoga em centros da primeira infância. Durante 11 anos foi coordenadora de serviços para crianças numa autoridade local no RU. As suas especializações são sobre desenvolvimento de crianças e bebés, brincar a aprender, educação para justiça social e prática anti-discriminatória e alargamento da participação em portunidades educativas

**Fialho, Isabel**, PhD em Educação. Membro do Departamento de Pedagogia e educação da Universidade de Évora. Avaliadora na Avaliação Externa de Escolas em colaboração com a Inspeção Geral de Educação, desde 2007. Formadora no Programa do Ministérios da Educação para Professores de escolas primárias– Ensinar Ciências Experimentais.Coordenadora da monitorização científica do projecto “Turma Mais”no âmbito do Programa do Ministérios da Educação Mais Sucesso na Escola programa para combater o insucesso escolar no ensino primário). Participação em vários Projectos de Pesquisa em Educação.

**Fluijt, Dian**, MEd, Colégio de Educação Superior [Hogeschool] Utrecht, Holanda, Seminarium voor Orthopedagogiek (Psicologia Educativa). Investigadora dos efeitos do co-ensino. Desenvolveu estratégias de co-ensino na sala de aula.Ensina Comportamento Desafiante no Mestrado em Necessidades Educativas Especiais. Coordena projecto de Co-ensino para equipas de escolas primárias e secundárias. Participou no projecto Distinc nas actividades para estratégias inclusivas para salas de aula.

**Eva Franck** trabalha no projecto para o Departamento de Política Educativa da cidade de Antuérpia, especificamente no domínio da inovação escolar. Juntamente com Johan Huybrechts e outros colegas, apoia directores, professores e outros profissionais escolares na implementação de alternativas à retenção de ano. Desenvolveram um projecto “alternativas à retenção de ano” [Samen tot aan de meet], e publicaram dois livros. Organizam palestras e conferências sobre estes assuntos. Antes trabalhou durante seis anos na Universidade de Antuérpia como investigador na área educativa.

**Gogacz, Adam**, PhD, Universidade de Ciências Sociais em Lodz, Polónia, Departamento de Ciências Educativas. Filósofo e ético com interesses científicos na filosofia da educação. Tutor de mais de 50 Mestrados em pedagogia, autor de muitos artigos sobre educação para a tolerância e aceitação, educação intercultural ou valores no processo de criar. Durante seis anos foi um Vice-Reitor do Departamento de Ciência Educativa. Incluído na lista de peritos do Projecto Europeu LAPECO.

**Grácio, Luísa**, PhD em Psicologia da Educação. Professora no Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, Portugal, na Licenciatura em Psicologia, em diversos Programas de Mestrado nomeadamente em Necessidades Especiais e no Programa de Doutoramento em Psicologia e Educação. Membro do comité científico do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP). Membro da equipa portuguesa de projectos internacionais desde 2006. Responsável nacional pela parceria portuguesa no projecto europeu DISTINC. Pesquisa e prática sobre desenvolvimento de competências e melhoria da aprendizagem.

**Hussein, Tunay**, Director da Escola Primária Noel Park, Londres

**Huybrechts, Johan** perito senior em inovação e Aprendizagem – Divisão de Política Educativa da Cidade de Antuérpia, Bélgica

Foi durante 23 anos professor e director da escola multicultural Regenboog na cidade de Antuérpia. Em 2000 desenvolveu o projecto ‘Koning Matthijsje’ no qual a sua escola criou um ambiente onde o ambiente de aprendizagem, estilo instrucional e estilos de aprendizagem são comparados. A escola especializou-se na recepção de recém-chegados e refugiados. Há 7 anos que é o coordenador de uma equipa que apoia as escolas e a autoridade local no reforço da capacidade e inovação da decisão política.

**Leal, Fátima**, Psicóloga com Doutoramento em Psicologia Educativa. Estudante de Psicologia Educativa da Universidade de Évora – Portugal. Os seus interesses de pesquisa encontram-se nas áreas da aprendizagem, ensino, metacognição, afecto, regulação e educação superior.

**Lebeer, Jo**, MD PhD, Universidade de Antuérpia, Faculdade de Medicina, Departamento de Cuidado Primário e Interdisciplinar, Bélgica. Consultor sobre avaliação dinâmica e melhoria do potencial de aprendizagem e educação inclusiva de crianças e adultos com deficiências de desenvolvimento. Professor associado em estudos de deficiência na Universidade de Antuérpia, professor convidado na Universidade Diego Portales em Santiago de Chile e Departamento de Psicologia da Universidade Babeş-Bolyai em Cluj-Napoca, Roménia. Conduz um projecto de formação pós-graduado “Melhoria da Aprendizagem e Inclusão” ensinando a abordagem de Feuerstein e é co-director do INCE-NA (Inclusion & Enablement). Coordena os Projectos europeus de Aprendizagem ao Longo da Vida “Inclues” (Educação Inclusiva e Cognitiva) e DAFFODIL.

**Özerman Ulcay, Didem**, MA em Orientação e Aconselhamento Psicológico na Universidade Boğaziçi. A sua pesquisa de mestrado focou-se na gestão da ansiedade de testes. Trabalhou no Departamento de educação na Universidade Boğaziçi durante dois anos como investigadora assistente. Trabalhou como conselheira escolar em Açı Schools desde 2007. O enfoque do seu trabalho tem sido deficiências de aprendizagem em alunos que estudam na escola primária. É também certificada na área de ensino de drama criativo.

**Ozveren, Burcu**, MA in Special Education for Students with Emotional and Behavioural Disorders, George Washington University. Clinical teaching experience for students with Emotional and Behavioural Disorders in the psychoeducational theoretical framework combining the knowledge, skills, and attitudes necessary to facilitate effective instruction and improve outcomes for students with EBD.

**Pearce, Stephen**, BA(hons) em design e Certificado pós-graduado em Educação. Trabalha na educação primária há mais de 20 anos, a maioria dos quais como professor de turma na Escola Primária Noel Park. É o coordenador da literacia para o estágio 2 (anos 3-6) e é também um professor de Recuperação da Leitura

**Rebello, Nicole**, Psicóloga da Educação e Investigadora no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, Portugal. Membro da equipa portuguesa do Projecto DISTINC

**Saragoça, Maria José**, Professora de Educação Especial numa escola pública (Grupo de Escolass nº 3, Évora). Aluna de Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora. Participação em dois outros projectos internacionais COMENIUS: IRIS – Melhoria Através da Pesquisa na Escola Inclusiva; DAFFODIL – Avaliação Dinâmica do Funcionamento e Orientado ao Desenvolvimento e Aprendizagem Inclusiva. Pesquisou sobre a implementação da educação ICF em Portugal e professores ICF-

**Sart, Z. Hande**, PhD em Psicologia do Desenvolvimento Aplicada (Universidade de Pittsburgh) BA em Aconselhamento Psicológico e Psi-

ciologia, MA em Psicologia Clínica na Universidade Boğaziçi. A sua pesquisa de mestrado focou-se na deficiência matemática e défices neuropsicológicos em crianças com desordens convulsivas. Desde 2004 ensina na Universidade de Boğaziçi aconselhamento e educação. O seu enfoque instrucional tem estado nas deficiências e direitos de indivíduos com deficiências. É a coordenadora da unidade de Deficiência que inspeciona os serviços de apoio a estudantes com deficiências e GETEM (Laboratório de Tecnologia e Educativo para Deficiências Visuais) na Universidade de Boğaziçi. As suas áreas de pesquisa são as deficiências do desenvolvimento neurológico, problemas de comportamento e desordens em crianças, direitos da deficiência e aconselhamento de reabilitação.

**Schraepen, Beno**, MA em psicologia educativa. Ensina no Colégio Universitário Plantijn para Pedagogia de Necessidades Especiais, Antuérpia, Bélgica. Co-director do Projecto INCENA (Inclusion & Enablement); conduziu pesquisa sobre educação inclusiva e têm extensa experiência com aconselhamento inclusivo baseado na escola. Participou no Inclues Europeu (sobre educação inclusiva e cognitiva) & Daffodil projecto sobre avaliação dinâmica, funcional inclusiva.

**Shamir, Adina**, PhD é professor assistente e Vice-Director da Escola de Educação, Universidade Bar-Ilan, Israel, Director do Percurso de Educação Especial. Director do Grupo de Interesse Especial em Crianças com Necessidades Especiais, a Associação Europeia para a Aprendizagem e Instrução (EARLI), entre 2007-2011. Desde Julho de 2011, é "Presidente Eleita" da Associação Internacional para Educação Cognitiva e Psicologia (IACEP). A sua pesquisa científica e publicações reflectem uma abordagem interdisciplinar que combina tecnologia, educação especial e educação na primeira infância. A sua pesquisa e publicações recentes focam-se na contribuição potencial das novas tecnologias para a promoção da aprendizagem entre crianças jovens em risco, incluindo crianças com necessidades educativas especiais. Enquadrada na sua actividade nesta área, editou (Shamir, A., & Korat, O.) um livro intitulado Tecnologia como apoio ao sucesso na literacia de alunos em risco, publicado pela Springer.

**Stoffels Leen**, Colégio Universitário Karel de Grote, Antuérpia, Bélgica, Departamento de Educação. Mestrado em Ciência da Educação e Professor de Remediação. Coordenador do Grau Avançado em Necessidades Educativas Especiais e Ensino de Remediação. Palestrante sobre diferentes temas nas necessidades educativas, supervisiona alunos em profissionalização, aprendizagem baseada na reflexão e experiência. Participação em projectos nacionais e internacionais em necessidades educativas especiais em cenários de educação regular e especial. Treino de crianças com necessidades educativas especiais.

**Unluhisarcikli, Ozlem**, PhD. Professor Associado na Universidade de Bogazici, Istambul, Turquia, Faculdade de Educação, Departamento de Ciências da Educação, desde 1999. Têm experiência no planeamento e implementação de programas, e forneceu consultoria a várias instituições. Os seus interesses de pesquisa são educação de adultos, educação vocacional de adultos e literacia de adultos.

**Van den Eynde, Ria** MA. Colégio Universitário Karel de Grote, Antuérpia, Bélgica, Departamento de Educação. Mestre em Literatura e Linguística. Ensina professores primários em diferentes aspectos da leitura, escrita e linguística; tratamento inclusivo em desordens baseadas na linguagem. Supervisiona alunos em profissionalização. Interesse especial por literatura infantil e promoção da leitura. Participação em projectos nacionais e internacionais necessidades educativas especiais em cenários regulares.

**Van den Steen, Luc**. Professor emérito do Colégio de formação de Professores Artevelde, Ghent. Co-fundador de "Sprankel", uma associação para ajudar pais e crianças com dificuldades de aprendizagem específicas

**Vansielegem, Nancy**, presidente do Departamento de Educação da Escola de Artes LUCA Ghent, Bélgica. Até recentemente Investigadora pós-doutorada no Departamento de Educação na Universidade de Ghent, onde explorou formas alternativas de práticas educativas em termos de acções que procuram responder às forças do mercado que explora projectos educativos cada vez mais como produtos de consumo. É autora de *Diálogo como Experiência Limite: Um Retrato da Filosofia com Crianças como Projecto Educativo* (2010).

**Vermeire, Ase**, Colégio Universitário Artevelde Ghent, Bélgica, Departamento de Educação, Grau Avançado em Necessidades Educativas Especiais e Ensino de Remediação. Pedagogo formado na combinação de enquadramentos conceptuais correntes, metodologia e conteúdos na realidade de ensino quotidiana na orientação e supervisão de alunos em profissionalização, aprendizagem baseada na reflexão e experiência.

**Wilsens, Marijke**, MA em Necessidades Educativas Especiais. Ensina no Colégio Universitário Artevelde Ghent, Bélgica, Departamento de Educação. Coordenador do Grau Avançado de Necessidades Educativas Especiais e Ensino de Remediação





## ► **DISTINC Project Partners**

### **Boğaziçi University Lifelong Learning Centre, TR. (Project Coordinator)**

*Project Coordinator* **Tamer Atabarut**  
*Project Researchers (in alphabetical order)* **Nalan Babür, Bengü Börkan, Ayşe Caner, Z. Hande Sart, Özlem Ünlühisarcıklı**  
*Administrative Staff* **Ece Gözde Gökakın**  
*Technical Staff* **M.Alişan Kuloğlu**

### **Istanbul Provincial Directorate for National Education, TR.**

*Manager* **Ahmet Koçibar**  
*Project Researchers (in alphabetical order)* **Metin Taşdemir, Mustafa Uslu**  
*Administrative Staff* **Ceren Erdoğan**

### **Noel Park Primary School, London, UK. (Saída no segundo ano do projecto)**

*Manager* **Tunay Hussein**  
*Project Researchers (in alphabetical order)* **Nursel Deniz, Mike Jarman, Stefan Pearce, Lucy Rodgers**  
*Administrative Staff* **Ayfer Cihan**

### **Spółeczna Akademia Nauk (University of Social Sciences), Łódź, PL.**

*Manager* **Marta Kędzia**  
*Project Researchers (in alphabetical order)* **Anna Bartczak, Adam Gogacz, Rafał Kamiński, Anna Sołtys, Mariola Swiderska, Rafał Szklarek**  
*Administrative Staff* **Damian Kopka**

### **University of Antwerp, INCENA (Study Centre for Inclusion & Enablement), Faculty of Medicine, Centre for Primary & Interdisciplinary Care, BE.**

*Manager* **Jo Lebeer**  
*Project Researchers* **Saar Callens, Ase Vermeire, Marijke Wilssens (Artevelde Teacher Training College), Beno Schraepen (Plantijn School of Education), Leen Stoffels, Griet Van Balen & Ria Van den Eynde (Karel de Grote Teacher Training College)**  
*Administrative Staff* **Lea Costermans, Cil Leytens, Chris Monteyne**  
*Technical Staff* **Patricia Declopper, Bruno Fleurackers**  
**Linda Springael**

### **University of Evora Research Center on Education and Psychology, PT.**

*Manager* **Maria Luísa Fonseca Gracio**  
*Project Researchers (in alphabetical order)* **Adelinda Candeias, Marília Castro Cid, Elisa Chaleta, Vítor Cruz, Catarina Dias, Isabel Fialho, Nicole Rebelo, Maria José Saragoça**  
*Administrative Staff* **Cesaltina FradelLiliana Rosmaninho**





Boğaziçi University  
Lifelong Learning Center



Universiteit  
Antwerpen



Este guia é uma resposta (parcial) ao objectivo relativo à Educação para todos da UNESCO, que visa tornar a escola acessível a todas as crianças, quaisquer que sejam as suas diferenças ou background, dando-lhes, em conjunto com os seus pares, uma boa educação. Os actuais professores enfrentam um desafio imenso: criar condições óptimas de aprendizagem para crianças muito diferentes, tanto em termos de competências e necessidades como de desafios de aprendizagem e comportamento, sem excluir nenhuma delas. Em conjunto com seis parceiros de cinco países europeus (Bélgica, Polónia, Portugal, Turquia e Reino Unido), o projecto DISTINCT desenvolveu um programa modular de formação contínua para professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, para incrementar a compreensão, competências e conhecimento sobre práticas inclusivas em sala de aula, particularmente com crianças com necessidades educativas adicionais na área das dificuldades da leitura e escrita e/ou comportamentos desafiantes. Isto permite a estas crianças aumentar as oportunidades para enriquecer o seu potencial académico, social, emocional e físico juntamente com os seus colegas.

Este guia contém textos curtos de contextualização teórica e um conjunto de “ferramentas” (toolboxes) que apresentam uma selecção de estratégias e métodos eficazes, para desenvolver as competências necessárias ao ensino em salas de aula inclusivas. O DVD anexo contém as apresentações das “ferramentas” e textos que podem ser usados para trabalhar com professores ou com crianças. Também pode servir como documento de referência para a formação de formadores.



O DVD em anexo contém as caixas de ferramentas (Toolbox), as apresentações e os textos que podem ser utilizados para trabalhar com os professores ou com crianças.



Lifelong Learning Programme

Este projecto foi financiado em 2010-2013 através do apoio do Parlamento Europeu e Comissão do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida Contrato N.º 510072-LLP-1-2010-TR-Comenius-CMP. Este documento reflete os pontos de vista dos autores e a Comissão não pode ser responsabilizada por qualquer uso que possa ser feito da informação nele contida.

ISBN 978-975-518-344-2