

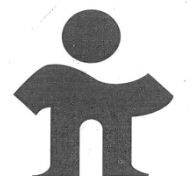
*Nicolau Raposo, M. Formosinho*

*M. Bidarra e M. Festas*

**Da Observação dos Alunos à Recuperação de  
Competências Básicas**

revista portuguesa de  
**pedagogia**

**Ano 42-1,2008,135-151**



# DA OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS À RECUPERAÇÃO DE COMPETÊNCIAS BÁSICAS

## RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PSICOLOGIA ESCOLAR

### 1. ENFOCAMENTO TEÓRICO: CONTEXTO E FUNDAMENTOS DE INTERVENÇÃO DOS PSICÓLOGOS ESCOLARES

#### 1.1. *Introdução: novo perfil funcional para os psicólogos escolares*

A crescente importância que assumem as actividades de Psicologia Escolar no quadro da melhoria do sistema educativo português não sofre contestação. Com efeito, o sistema educativo português enferma de alguns males crónicos, como sejam uma taxa relativamente elevada de analfabetismo literal, uma percentagem significativa de abandonos do sistema escolar e índices preocupantes de insucesso escolar (1).

---

(1) Em documento recente (GEP, 1987) são apontados indicadores preocupantes relativamente às taxas de abandono escolar e de repetência verificadas ao nível do ensino primário e do ensino preparatório. Para exemplificarmos apenas com o distrito de Coimbra, verificou-se que, relativamente ao ano lectivo de 1982/83, se registou o abandono, ao nível do ensino primário, de 539 alunos, número equivalente a 1,6% dos matriculados (p. 29). Se esta percentagem é relativamente tolerável, sobretudo se comparada com a de 6,1%, valor registado para idêntico ano e nível de ensino no distrito de Vila Real (p. 32), já o mesmo não pode dizer-se no que concerne o ensino preparatório, em que o abandono atinge a percentagem de 11,6% dos alunos matriculados, ou seja, o equivalente a 1.688 (p. 41). Deste número, 755 alunos abandonam o sistema escolar «após obtenção do diploma» (p. 41).

Quanto às repetências, e reportando-nos, também, ao distrito de Coimbra e ao ano lectivo de 1982/83, os indicadores são, igualmente, preocupantes. Assim, a 1.<sup>a</sup> fase do ensino primário registou uma percentagem de repetências de 40% e a 2.<sup>a</sup> fase, de 28%. Quando ao ensino preparatório, os valores

Praticamente sector em crise há já largos anos, o sistema educativo português carece de ultrapassar essa crise através da adopção de medidas de fundo que, de forma articulada e coerente, possam contribuir para a erradicação dos pontos críticos que se vêm manifestando.

Entre essas medidas, a institucionalização de Serviços de Psicologia Escolar afigura-se-nos das mais prementes, visto que os mesmos serão factor decisivo para resolução da crise que enfrenta o sistema.

O alcance desta afirmação não pode dissociar-se do novo papel que esses serviços serão chamados a assumir, nomeadamente ao nível do 1.º ciclo do ensino básico, papel que não se identifica com o que, até há umas duas décadas, era atribuído ao psicólogo escolar, e que se traduzia, predominantemente, no de «administrador ou aplicador de testes». Efectivamente, e sem prejuízo de o recurso a estes instrumentos de exame psicológico continuar a ser imprescindível, o papel que, primordialmente, deve ser atribuído ao psicólogo escolar reside essencialmente no de ajuda ao desenvolvimento psicológico dos alunos (2), no de resolução de casos de insucesso escolar e no de colaboração com o corpo docente das escolas em tarefas de recuperação de competências básicas.

O distanciamento, para não dizer a rotura, em relação ao modelo de psicólogo/administrador de testes representa a assunção, pelo psicólogo escolar, de que, exercendo-se a sua acção no campo específico da educação, as estratégias de intervenção terão de se aproximar de uma perspectiva mais orientada para o desenvolvimento de potencialidades dos educandos e para o apoio personalizado às dificuldades de aprendizagem com vista à sua superação. Essa perspectiva corresponde às finalidades

---

foram, para o 1.º e 2.º anos, respectivamente, de 23% e 20% (cf. GEP, 1987, pp. 54 e 66).

(2) Ao postular, no art.º 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo — Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro —, «o apoio ao desenvolvimento psicológico dos alunos..., bem como o apoio psicopedagógico às actividades educativas e ao sistema de relações da comunidade escolar» como actividades a realizar por «serviços de psicologia e orientação escolar profissional» [sic], reconheceu a Assembleia da República esse novo papel dos psicólogos escolares.

inscritas na natureza do processo educativo, e afasta-se de um modelo de intervenção terapêutica, tributário de uma visão patologizante da escola. Não se tratará pois para o psicólogo escolar de assumir funções de natureza clínica — os casos, que, pela sua especificidade o exijam, devem ser remetidos para instituições em que a intervenção terapêutica se pratique —, mas de intervir, fundamentalmente, em tarefas educativas em sentido amplo, como as já mencionadas.

A partir do esclarecimento sobre o perfil funcional proposto para o psicólogo escolar compreende-se mais facilmente por que a institucionalização dos Serviços de Psicologia Escolar constitui factor decisivo para a superação da crise do ensino. É que o psicólogo escolar passa a participar, muito mais decidida e empenhadamente, nas actividades educativas, nomeadamente no estudo da incidência do insucesso escolar e das estratégias de o combater, a colaborar mais intensamente com o corpo docente das escolas, a assumir uma posição que o aproxima mais de um estatuto de psicopedagogo do que de clínico.

Esta situação comporta a dupla vantagem de os objectivos da intervenção do psicólogo escolar serem melhor compreendidos e aceites por toda a comunidade educativa, e de a respectiva inserção na escola se fazer de forma mais transparente e objectiva, sem provocar mecanismos de defesa por parte dos professores, ou desencadear (em relação ao psicólogo escolar) a atribuição de papéis «mágicos» (M. Selvini-Palazzoli *et al.*, 1980).

### 1.2. *A área de estágio de Psicologia Pedagógica e o seu âmbito de intervenção*

Foi no contexto acima descrito que foi criada, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, no ano lectivo de 1984/85, a área de estágio de Psicologia Pedagógica, cujas actividades têm sido primacialmente centradas, desde o início do seu funcionamento, no sector do ensino primário, sem no entanto, deixar de contemplar, como adiante se explicitará (3), o sector da educação pré-escolar.

(3) Cf., *infra*, 3.

A escolha do sector do ensino primário como área essencial de realização do estágio de Psicologia Pedagógica decorreu de duas razões fundamentais:

- em primeiro lugar, atendendo à importância de que se revestem as aprendizagens básicas para o sucesso escolar dos alunos ao nível do ensino primário e dos ciclos subsequentes;
- em segundo lugar, porque as tarefas de apoio ao desenvolvimento psicológico dos alunos, de avaliação de dificuldades na aprendizagem, de organização de programas de recuperação de competências básicas exigem que a intervenção se inicie na faixa etária correspondente ao ensino primário.

No que concerne a primeira das razões justificativas apontadas, importa salientar que a mesma é consentânea com tendências recentes que se verificam ao nível das reformas educativas com incidência no ensino básico.

Com efeito, a partir de um diagnóstico da situação vivida, em muitos países, ao nível do ensino primário — situação caracterizada pela existência de conteúdos programáticos «demasiado difuso[s] e abstracto[s]», por excessivo número de disciplinas de opção e por «métodos pedagógicos... demasiado permissivos» (OCDE, 1985, p. 75) —, e dos seus efeitos negativos — falta de motivação, incapacidade virtual de leitura, de escrita e de cálculo, preguiça intelectual (*ibidem*, p. 75) —, têm sido empreendidas reformas educativas que enfatizam o retorno às competências básicas no ensino primário, como claramente transparece nas expressões, que começam a vulgarizar-se, em Francês — «retour à l'enseignement des connaissances de base» — e em Inglês — «return to basics».

Embora seja nossa convicção que os programas do ensino primário actualmente em vigor em Portugal (4) permitam atingir essa reposta finalidade da escola elementar tornada priori-

(4) *Programas do Ensino Primário 1980*, edição da Secretaria de Estado da Educação, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, 1980.

dade essencial, as taxas de repetência verificadas e os efeitos sobre o futuro escolar dos alunos das aprendizagens ao nível do ensino primário legitimam a centração das actividades de estágio no sector do 1.º ciclo do ensino básico.

Quanto às actividades propostas, cuja tipologia será adiante descrita (5), devem ocupar um lugar privilegiado na faixa etária correspondente à escolaridade primária para, consoante as diferenciações interindividuais, se poder intervir, quer em termos de contribuir para a maturação global dos alunos, quer em termos de impedir os efeitos negativos e cumulativos do insucesso escolar. É nesta última finalidade que se inscrevem a organização e a execução de programas de recuperação de competências básicas que permitam aos alunos ultrapassar as dificuldades escolares e evitar a tendência para o insucesso.

Importa ter presente que as actividades de recuperação de competências básicas implicam uma intensa cooperação com os professores do ensino primário, cooperação que, de resto, constitui uma das constantes do programa de actividades em curso.

Se o combate ao insucesso escolar e a recuperação de competências básicas constituem objectivos essenciais do estágio de Psicologia Pedagógica, o mesmo tem exigido, designadamente na sua fase introdutória, uma atenção e um treino organizados em torno das actividades de observação — quer naturalista, quer sistemática — de classes. De facto, a intervenção do psicólogo escolar, com o perfil funcional que propomos, não pode fazer-se no desconhecimento da situação real da classe, o que implica, não só uma formação prévia relativamente à natureza, necessidade e tipos de observação, mas também uma prática da própria observação com base em técnicas específicas.

Expostas as bases teóricas da intervenção do psicólogo escolar com o novo papel que lhe atribuímos, apresentamos, seguidamente, o programa de actividades desenvolvido, quer no sector do ensino primário, quer no da educação pré-escolar (6).

(5) Cf., *infra*, 2.

(6) No que concerne a educação pré-escolar, o estágio de Psicologia Pedagógica tem sido realizado no Jardim-Infantil dos Serviços Sociais da

## 2. ACTIVIDADES DE ESTÁGIO NO SECTOR DO ENSINO PRIMÁRIO

### 2.1. *A observação como base da intervenção*

O desenvolvimento de competências de observação define um dos objectivos do estágio de Psicologia Pedagógica, tal como acima referimos. Com efeito, a observação constitui a primeira etapa de uma intervenção psicopedagógica que se pretende fundamentada, pois é com base na observação que é possível avaliar e decidir para intervir, com vista a obter uma maior eficácia da acção educativa (7).

No sentido do cumprimento deste objectivo tem-se procurado suscitar a reflexão sobre a problemática da observação: o que é observar? quais são os processos psicológicos implicados nesta actividade? o que observar? quais são os tipos de observação susceptíveis de ser adoptados no contexto educativo?

---

Universidade de Coimbra e na Secção de Educação Infantil do Colégio da Rainha Santa Isabel.

Quanto ao sector do ensino primário, o estágio tem decorrido em diversos núcleos: escolas anexas à Escola do Magistério Primário de Coimbra, Colégio dos Órfãos e Colégio da Rainha Santa Isabel.

Às Direcções, Educadores e Professores destas Instituições, deixamos consignado o nosso reconhecimento pelo apoio recebido para a realização do estágio.

(7) «Observar para educar» é uma expressão repetida por diferentes autores, que assinalam o papel da observação enquanto dispositivo regulador do processo de ensino-aprendizagem (Cf. Cartwright & Cartwright, 1974; De Ketele, 1980; Raposo, 1983; Estrela, 1984).

O lugar da observação nas práticas de formação tem sido igualmente destacado, designadamente do nível da formação de professores (Cf. Estrela, 1984). Esta aprendizagem metodológica é fundamental na formação dos psicólogos já que permite, não só beneficiar a experimentação, como a própria intervenção, ao clarificar e completar dados provenientes da aplicação de testes ou provas psicológicas, de entrevistas e questionários. A valorização deste processo, que conduz à caracterização das situações educativas, está igualmente de acordo com o novo perfil funcional atribuído ao psicólogo escolar, acima mencionado.

quais são as dificuldades de que se reveste este processo? e, inevitavelmente, porquê observar? (8).

Identificados os princípios gerais, os processos e problemas implicados nas situações de observação, bem como os objectivos gerais e específicos, procedeu-se à elaboração de um plano de observação. Para tal, foi necessário delimitar o campo de observação e definir as unidades de observação que determinaram a selecção dos métodos, técnicas e instrumentos utilizados.

## 2.2. Fases e características do processo de observação

A primeira fase do plano de observação foi orientada para a análise dos diferentes componentes do meio educativo. Adoptando uma perspectiva globalizante, tem-se procurado recolher elementos de caracterização da escola, o que nos remeteu para variáveis como organização do espaço e do tempo, características do pessoal docente, técnico e auxiliar, características da população escolar, materiais didácticos utilizados, serviços e regulamentos existentes (9). Estes dados relativos à escola, ao meio educativo, foram obtidos através da consulta de *dossiers* sobre a instituição, através da utilização de instrumentos como escalas de avaliação, *check-lists* e entrevistas, sendo posteriormente registados numa ficha elaborada para este efeito.

Numa segunda fase, iniciou-se a observação do grupo-turma, de tipo naturalista, que permitiu a recolha de elementos relativos à organização do processo de ensino-aprendizagem, aos tempos e espaços de acção, aos intervenientes, aos conteúdos, actividades e materiais utilizados. A estes elementos associaram-se os dados provenientes de uma observação sistemática, tendo-se recorrido à utilização de grelhas de observação, como a de Flan-

---

(8) Estas questões foram discutidas a partir de uma síntese de estudos sobre os aspectos psicológicos e psicossociológicos da observação (Cf. Mucchielli, 1974) e da comparação de diferentes tipologias de observação (Cf. De Ketele, 1983; Raposo, 1983; Estrela, 1984).

(9) Deste modo demarcámo-nos de práticas tradicionais centradas no aluno, que desprezam o meio envolvente, e aproximámo-nos de uma perspectiva ecológica, valorizadora dos contextos comportamentais em que o sujeito actua, sem, no entanto, esquecer a inter-relação aluno-meio.

ders (1961) que permite caracterizar as modalidades de acção do professor e as reacções suscitadas nos alunos (10). Por sua vez, a utilização da grelha de B. Zazzo (1978) tem permitido um estudo da adaptação da criança à escola, quer ao nível da integração da criança no grupo, quer ao nível da participação nas actividades escolares, conduzindo à obtenção de índices de sociabilidade e de actividade.

Para além dos dados de observação directa, têm sido utilizadas provas sociométricas e técnicas do estudo do campo representativo que permitem igualmente caracterizar o grupo-turma, do ponto de vista socioafectivo (11).

Numa terceira fase, desenvolveu-se a observação individual dos alunos. Aos elementos já obtidos aquando da observação do grupo-turma foram associados os dados provenientes da aplicação de provas psicológicas e pedagógicas, de entrevistas com os alunos, com os pais e com os professores (12), procurando conhecer as condições de saúde e de assistência médica, as condições de estudo e a situação escolar do aluno. Estes elementos foram registado numa ficha, designada por *ficha psicossocio-pedagógica*, que acompanha o aluno ao longo do seu percurso escolar.

Planos de observação e estratégias mais específicos foram estabelecidos a partir destes dados, nos casos em que se verificaram dificuldades de aprendizagem ou problemas do comportamento, que reclamavam uma intervenção psicopedagógica (13).

(10) A utilização destes dois métodos de observação, a observação naturalista e a análise das interacções, no estudo do grupo-turma, derivou das suas respectivas características. Na análise das interacções não se registam dados ambientais, ignora-se o contexto da acção, enquanto na observação naturalista, não selectiva, existe a preocupação de apreender a situação em que a acção decorre. Estes métodos completam-se.

(11) Para o cálculo das probabilidades de escolhas e rejeições seguimos Bastin (1966). As técnicas do estudo do campo representativo utilizadas são apresentadas por De Ketele (1980).

(12) e assistente social no caso de existir na instituição o respectivo serviço.

(13) Cf., *infra*, 2.3. Para os casos de crianças com problemas de comportamento, foram elaborados programas de modificação do compor-

A comparação dos protocolos de observação directa (comportamentos observados na sala de aula) e indirecta (respostas a questionários e entrevistas e resultados em diferentes testes e provas psicológicas), as reuniões que se têm efectuado com os professores, a troca de informações que estas possibilitam têm permitido fundamentar decisões pedagógicas com vista a atingir os objectivos educativos.

O processo de observação revestiu-se de uma certa continuidade já que toda a acção por nós desenvolvida foi submetida à avaliação, com base na recolha selectiva de informação que define aquele processo.

### *2.3. Avaliação psicológica e psicopedagógica de dificuldades escolares e sua recuperação*

#### *2.3.1. Introdução*

Se a observação, como já referimos, tem constituído uma etapa essencial no âmbito das actividades de estágio, não se tem esgotado, no entanto, nesse nível o trabalho desenvolvido. À observação tem-se seguido a avaliação psicológica e psicopedagógica de dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como a elaboração de programas de recuperação de competências básicas, nomeadamente nos domínios da leitura e do cálculo.

Tratando-se de actividades vocacionadas para uma optimização dos resultados nas aprendizagens básicas, facilmente se compreende a sua importância, tanto mais quanto as dificuldades nessas aprendizagens se apresentam, actualmente, como uma das grandes preocupações dos responsáveis pela educação.

Efectivamente, é bastante elevado o número de crianças com dificuldades de aprendizagem. Admite-se que a sua incidência, no conjunto da população escolar, ao nível do ensino primário, ronde os 15%. Este número é válido, também, para a população portuguesa (Fonseca, 1984, p. 99). Constituindo

---

tamento que incluíram o treino de aptidões sociais e o estabelecimento de contratos com as respectivas crianças.

um grupo heterogéneo, estas crianças apresentam-se com dificuldades electivas de aprendizagem, particularizadas na leitura, na escrita e no cálculo. A etiologia destas dificuldades permanece, ainda, um pouco obscura, apontando a maioria dos autores para factores como lesões cerebrais ligeiras, variações genéticas e irregularidades bioquímicas, entre outros, que, ao interferirem no sistema nervoso central, estariam na origem daquelas dificuldades.

Para H. R. Myklebust (1968, p. 2), as dificuldades de aprendizagem provêm de «ligeiras perturbações da função cerebral», verificando-se, nas crianças que as apresentam, que o denominador comum consiste precisamente nas «deficiências de aprendizagem», as quais podem coexistir com «adequada capacidade motora, inteligência média ou alta, visão ou audição normais e adequado ajustamento emocional» (*ibidem*, p. 2).

Por outro lado, são crianças com potencialidades superiores ao seu desempenho, nomeadamente o desempenho escolar, o que se vai traduzir, como vimos, em dificuldades electivas, ao nível das aprendizagens escolares básicas. Concomitantemente, estas crianças podem manifestar, nalguns casos, problemas perceptivo-motores, de atenção, emocionais e de linguagem.

Perante estas dificuldades, surge a necessidade de se adoptarem estratégias educativas, nomeadamente programas de recuperação que permitam a sua superação. Dada a heterogeneidade das dificuldades existentes, toda a intervenção terá que ser o resultado de uma avaliação cuidada e exaustiva.

As actividades incluídas no estágio de Psicologia Pedagógica têm pretendido, precisamente, responder a esta dupla necessidade: de avaliação psicológica e psicopedagógica de dificuldades, por um lado, e de elaboração de programas de recuperação dessas mesmas dificuldades, por outro.

Vejamos como se têm desenrolado estas actividades junto das crianças com dificuldades aos níveis da leitura e do cálculo, respectivamente (14).

---

(14) Além dos programas de recuperação nos âmbitos da leitura e do cálculo, têm sido, também, utilizados programas de recuperação nos seguintes domínios: concentração, memória, escrita, ditado.

### 2.3.2. Dificuldades em leitura

A nossa intervenção ao nível da leitura tem sido, fundamentalmente, orientada para o aluno com dificuldades naquela aprendizagem, tal como as definimos previamente. Assim, o aluno com dificuldades na aprendizagem da leitura é aquele cujo atraso nesta aprendizagem é maior do que seria de esperar, atendendo à sua idade e nível mental, estando desfasado em relação à sua experiência cultural, linguística e educativa (Dechant, 1981, pp. 5-8) (15).

Por outro lado, a nossa intervenção tem sempre respondido a um pedido do professor. A colaboração do professor tem sido, de resto, indispensável, quer na identificação dos alunos com dificuldades, quer nas fases posteriores, nomeadamente na avaliação psicopedagógica e na elaboração e execução dos programas de recuperação.

Podemos considerar duas fases fundamentais no trabalho realizado com estes alunos: uma primeira fase, de diagnóstico ou de avaliação psicológica e psicopedagógica, e uma segunda fase, de elaboração de programas de recuperação e sua concretização através de sessões de apoio junto dos alunos com dificuldades.

#### 2.3.2.1. Avaliação psicológica e psicopedagógica

O principal objectivo desta fase tem sido a obtenção de um conhecimento exaustivo sobre o aluno, de modo a permitir a adopção de estratégias educativas que levem à superação das suas dificuldades de aprendizagem.

---

(15) Não entraremos na problemática da definição da dislexia. Não menosprezando a importância da identificação do tipo de dificuldade que o aluno apresenta (o que nos remete para uma classificação dessa dificuldade em termos de dislexia primária, secundária, maturacional) (Dechant, 1981, p. 13), a nossa intervenção, no estágio, tem privilegiado o estudo dos sintomas individuais, isto é, dos «comportamentos de leitura» específicos deste ou daquele aluno com dificuldades. É a partir deste estudo que determinadas estratégias de recuperação têm sido adoptadas.

Ainda que devendo preceder qualquer intervenção, a avaliação deve ser um processo contínuo que não se esgote no diagnóstico inicial. A avaliação deve acompanhar todos os passos da recuperação, permitindo, assim, testar estratégias inicialmente adoptadas, bem como reformular ou confirmar objectivos previamente estabelecidos.

Perante um pedido formulado pelo professor relativamente a um aluno com problemas na leitura, deve-se começar pela avaliação do seu nível intelectual, bem como do seu estado socio-emocional. Partindo da própria definição de dificuldades de aprendizagem, estão excluídos, deste âmbito, os alunos com atraso intelectual ou com graves perturbações socioemocionais.

Assim, foi aplicada a WISC para a determinação do QI. O Teste do Desenho da Família, a entrevista com o aluno, os pais e a professora, bem como um inventário de ansiedade para crianças (Simões, 1986, pp. 113-115) foram utilizados para avaliar os aspectos socioafectivos.

Identificado o aluno com dificuldades em leitura, segue-se um estudo do mesmo, o qual tem por objectivo avaliar quais os problemas que acompanham ou causam aquelas dificuldades, bem como quais as principais deficiências verificadas na leitura.

Neste sentido, têm sido objecto privilegiado de estudo os factores instrumentais envolvidos na leitura: organização espaço-temporal, lateralidade, discriminação visual e auditiva, linguagem e atenção. Para tal, tem-se recorrido a testes psicológicos que avaliam estes requisitos: Teste de lateralidade Piaget-Head, Teste Gestáltico Visuo-motor de L. Bender, Provas de Ritmo de Mira Stambak, Figura Complexa de Rey, testes de organização temporal e espacial, entre outros.

A WISC, para além de nos fornecer o nível mental do aluno, dá-nos dados relevantes acerca dos «maus» leitores. Daí que se recomende a análise dos subtestes da WISC, (Bourgès, 1979, pp. 68-101; Goldberg *et al.*, 1983, pp. 20-28).

O exame psicológico alargou-se a outras áreas importantes, quer para a compreensão da causa das dificuldades, quer para a elaboração dos programas de recuperação.

Assim, foram efectuadas entrevistas aos pais que incidiram em áreas como a natureza das dificuldades, os interesses do aluno

e os seus hábitos de leitura. A entrevista ao aluno tem-nos informado sobre a sua atitude relativamente à leitura, a sua experiência de leitura, os seus hábitos de estudo, etc. A aplicação de um inventário de interesses ajudou-nos a compreender os interesses do aluno e, desse modo, a organizar as actividades de leitura em torno desses mesmos interesses. A avaliação do auto-conceito foi, igualmente, importante, dada a relação que existe entre auto-imagem e realização escolar.

Paralelamente à avaliação psicológica tem-se efectuado uma análise do modo como o aluno lê, de forma a detectar em que aspectos apresenta dificuldades, isto é, devem-se localizar a(s) área(s) fracas e fortes do aluno, relativamente à leitura: identificação ou reconhecimento de palavras, significado das palavras e compreensão da leitura. Por outro lado, têm sido avaliados os erros cometidos: omissões, adições, substituições ou má pronúncia, repetições, inversões, auto-correcções, erros de pontuação, hesitações, monotonia, leitura de palavra a palavra, volume muito baixo ou muito alto.

Para o diagnóstico das dificuldades em leitura, recorreu-se a provas de leitura, às avaliações e opiniões das professoras e procedeu-se a uma análise dos trabalhos escolares.

#### 2.3.2.2. Programas de recuperação

Feita a avaliação psicológica e psicopedagógica, puderam, então, definir-se os objectivos de um programa de recuperação. Deste modo, com base nos dados obtidos acerca de cada aluno, puderam ser estabelecidos os objectivos específicos a alcançar, bem como foram escolhidas as estratégias, métodos e materiais, que permitiram a superação das dificuldades detectadas.

O professor deve colaborar, não só na elaboração deste programa, como também na sua execução. Não obstante, o aluno com dificuldades necessita de um apoio suplementar e individualizado, que deve ser concretizado com a ajuda do psicólogo escolar, em sessões suplementares. Os programas especificaram o número de sessões individuais e/ou em grupo e os objectivos e duração de cada sessão.

O critério seguido na aplicação dos programas consistiu em fazer coincidir o início dos mesmos com os níveis em que os alunos apresentavam sucesso. Só depois se passou às áreas deficientes.

Vejamos as áreas em que têm incidido os programas de recuperação, cuja determinação foi feita posteriormente à avaliação de cada aluno.

#### a) Pré-requisitos à leitura

Embora actualmente alguns autores menosprezem a importância de uma intervenção ao nível dos pré-requisitos à leitura (Guthrie *et al.*, 1978, pp. 229-231), optámos por fazer incidir a nossa acção a este nível, sempre que o aluno manifestasse dificuldades em algumas provas psicológicas utilizadas para o efeito. No entanto, a recuperação nunca incidiu exclusivamente neste aspecto, comportando todos os programas actividades directamente relacionadas com as dificuldades de leitura manifestadas pelo aluno. Por outro lado, no desenvolvimento dos pré-requisitos, privilegiámos tarefas que envolvessem a leitura (por exemplo, para desenvolver a discriminação visual, usámos, preferencialmente, letras),

Dentro deste nível — dos pré-requisitos — considerámos alguns aspectos importantes a desenvolver, sempre que o aluno tivesse manifestado problemas nesse aspecto. Assim, temos proposto actividades que visam o desenvolvimento da discriminação e memória auditivas, da percepção visual (discriminação da forma, discriminação figura — fundo, percepção das relações entre as partes e o todo, memória visual, conhecimento das letras), da estruturação espacial, nomeadamente da progressão esquerda-direita e do vocabulário (reconhecimento de palavras familiares, conhecimento de palavras básicas e de palavras que apresentam alguma dificuldade) (Dechant, 1981, pp. 248-274).

#### b) Identificação de palavras

Se os problemas que o aluno apresenta se localizam na identificação das palavras, o programa de recuperação deve propor estratégias para remediar este problema. Entre essas estratégias contam-se a análise fonética (ensino das correspon-

dências fonema-grafema, reconhecimento das consoantes iniciais e finais, ensino das vogais), análise estrutural ou morfológica (o aluno deve ser capaz de identificar o plural, as palavras compostas, os prefixos, os sufixos) e a capacidade para ler o fonema e/ou a palavra, a partir do contexto em que estão inseridos (Dechant, 1981, pp. 275-306) (16). As actividades de recuperação organizadas pretenderam contribuir para que os alunos ultrapassassem as dificuldades de identificação de palavras.

*c) Significado das palavras*

Quando o aluno tem dificuldades ao nível do significado das palavras, podem adoptar-se técnicas como completamento de frases, uso de expressões figurativas e idiomáticas e uso do dicionário. Actividades deste tipo foram úteis para a superação destas dificuldades (Dechant, 1981, pp. 307-326).

*d) Compreensão da leitura*

As dificuldades na compreensão da leitura (ao nível do significado literal, da organização do texto e da leitura crítica) foram superadas através de alguns exercícios, como aqueles em que o aluno:

- identifica a ideia principal de um texto;
- nomeia factos particulares, após a leitura de um texto;
- ilustra uma história lida;
- sublinha as palavras-chave de um texto;
- selecciona a frase que melhor identifica a ideia principal.

*e) Erros de leitura*

Aos alunos que cometiam erros a ler (omissões, substituições, ...) foram apresentados programas em que, entre outras estratégias, eram incentivados a ler colectivamente, a ouvir a sua própria leitura, através de um gravador, e a examinar cuidadosamente cada erro.

---

(16) Os exercícios incluídos nas actividades de recuperação são, essencialmente, retirados dos manuais e livros escolares.

### 2.3.3. Dificuldades na aprendizagem do cálculo

#### 2.3.3.1. Introdução

As dificuldades na aprendizagem do cálculo constituem a categoria de dificuldades, ao mesmo tempo, mais recentemente estudada e menos explorada. Alguns autores identificam as dificuldades de aprendizagem com as dificuldades em leitura (Badian, 1982). Todavia, se podem encontrar analogias, do ponto de vista formal, nas problemáticas da aprendizagem da leitura e do cálculo, quanto aos métodos de iniciação destas disciplinas, bem como a existência de dificuldades mistas (leitura, escrita e cálculo), verifica-se, igualmente, que algumas crianças apresentam *electivamente* dificuldades neste domínio (17).

Ao analisarem-se as condições psicológicas de aprendizagem do cálculo verifica-se, ainda, que estas se aproximam das condições requeridas para a aprendizagem da leitura, e das condições gerais de maturidade escolar, que se relacionam com o desenvolvimento verbal, perceptivo-motor e socioemocional. Com efeito, o desenvolvimento da motricidade, da percepção, da memória, da função simbólica, da organização espacial e temporal são condições implícitas no percurso de abstracção progressiva que constitui a aprendizagem do cálculo. Daí adoptar-se uma perspectiva, mais defensável, que incide no processo de desenvolvimento das estruturas operatórias que se consideram subjacentes à noção do número (18).

---

(17) Fala-se de dificuldades *electivas* quando o insucesso afecta uma actividade escolar específica, o que supõe uma autonomia relativa destas actividades (leitura e cálculo).

A criança que apresenta dificuldades em leitura poderá manifestar igualmente dificuldades em cálculo, mas neste caso será a leitura que estará na base deste problema. O mesmo se refere quando existe défice intelectual ou perturbações na organização espacial.

(18) O ponto de partida desta abordagem situa-se na posição teórica de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo (Cf. Piaget, 1972, 1973; Piaget & Inhelder, 1941, 1967, 1973; Piaget & Szemniska, 1967). Piaget mostra que certas formas do pensamento lógico constituem pré-requisitos para a

As dificuldades específicas em cálculo definem-se, precisamente, como dificuldades na aquisição das etapas de formação do número (as crianças apresentam dificuldades na classificação, equivalência e seriação) normalmente associadas a uma disgnosia digital e apraxia construtiva. (Geertruyden, 1975). As crianças com dificuldades específicas no cálculo apresentam ainda dificuldades em abstrair, fazendo apelo constante ao controlo perceptivo-visual e apoiando-se na memorização.

### 2.3.3.2. Avaliação psicológica e psicopedagógica

É a partir de uma reflexão sobre as condições psicológicas da aprendizagem do cálculo e de uma definição deste problema — a especificidade das dificuldades em cálculo — que é proposto um esquema de diagnóstico diferencial. Este esquema de avaliação das dificuldades específicas na aprendizagem do cálculo pretende abranger o plano genérico da noção do número, os planos instrumental, intelectual e afectivo. Por esta ordem, foram aplicadas provas específicas que põem em evidência as dificuldades na manipulação de valores ordinais e cardinais (provas derivadas das experiências de Piaget, que incidem nas noções de conservação, correspondência termo a termo, seriação e classificação) (19), os testes das gnosias digitais e os testes de

---

compreensão dos conceitos matemáticos. A origem do conceito do número está inter-relacionada com o desenvolvimento lógico — a uma fase pré-lógica corresponde uma fase pré-numérica (1967). É a constituição progressiva do número, que surge como sinal e consequência do acesso à operatividade, que permite as combinações e transformações em jogo nas quatro operações. Neste sentido, pode afirmar-se que a actividade operatória, na acepção escolar do termo, operações numéricas, coincide, aproximadamente, com o início de actividade operatória, no sentido piagetiano — operações lógicas. (Meljac, 1979).

Os trabalhos de Piaget no domínio do desenvolvimento operatório têm guiado as investigações sobre as dificuldades na aprendizagem do cálculo e têm orientado o trabalho de reeducadores nesta área de intervenção. (Cf. Jaulin-Mannoni, 1973, 1979). A via de acesso piagetiana fundamenta, igualmente, a crítica que pode tecer-se relativamente aos métodos utilizados na iniciação desta aprendizagem (Cf. Kamii, 1981).

(19) Procedeu-se, igualmente, à observação e análise das estratégias espontâneas utilizadas pela criança na resolução de situações que comportam

cópia de figuras geométricas, no que se refere à avaliação do grau de evolução da função gnósico-práxica, tendo sido ainda avaliado o nível mental e feito o diagnóstico das perturbações afectivas (20).

Convém referir que, para além das provas psicológicas que integram um esquema de diagnóstico diferencial das dificuldades em cálculo, se tornou necessário determinar a natureza destas dificuldades, a estrutura e o significado do tipo de erros mais frequentes, com vista à sua superação. Para o efeito procedeu-se à análise dos trabalhos escritos dos alunos, à aplicação de provas de rendimento escolar de tipo analítico e à análise de respostas orais, recorrendo à entrevista (pondo questões sobre os raciocínios utilizados e pedindo ao aluno para dizer em voz alta como efectuou as operações).

---

elementos quantificáveis (reprodução de modelos/cópia de uma quantidade). Identificadas as estratégias utilizadas, foi possível delinear uma acção (re)educativa fundada no conhecimento prévio destas estratégias e na sua eficácia em função da grandeza a identificar, do tipo de material (concreto/abstracto) e características do conjunto a reproduzir (homogéneo/heterogéneo) (Ghesquire *et al.*, 1979).

(20) O valor diagnóstico da WISC, enquanto escala compósita, permitindo determinar para além de um QI global, um QI de realização e um QI verbal e, ainda, o facto de permitir uma análise qualitativa de cada prova e dos factores nela implicados, torna-a particularmente recomendada. A hipótese da dicotomia verbal/não-verbal, que, por vezes, não se revela pertinente, no caso das dificuldades na aprendizagem do cálculo pode assumir particular importância.

No que se refere ao diagnóstico das perturbações afectivas utilizaram-se diferentes provas projectivas, sendo dada especial atenção ao Teste de Desenho da Figura Humana (Técnica de Machover). Este, para além de nos permitir interpretar os factores afectivos, revela-se um instrumento preditivo das dificuldades em cálculo. Com efeito, investigações longitudinais apontam no sentido de que crianças que ainda não aprenderam os símbolos numéricos e que têm dificuldades em contar e adquirir a noção do número manifestam-nas nos seus desenhos. Isto é particularmente evidente no desenho da figura humana, que não inclui quer o número correcto de dedos, quer o número correcto de traços faciais.

### 2.3.3.3. Prevenção e reeducação

No sentido da prevenção e reeducação das dificuldades da aprendizagem em cálculo foi proposto todo um sistema de trabalho activo que tem por fim facilitar a aquisição das etapas da formação do número, através da manipulação de objectos e materiais que conduzem a criança à compreensão dos conceitos e relações. Foi utilizado material concebido especificamente para a realização de um trabalho metódico na aprendizagem do cálculo. Referimo-nos, concretamente, ao material Cuisenaire e aos Blocos Lógicos de Dienes. Trata-se de um material estruturado, que apresenta características definidas como tamanho, cor e forma, que conduz à descoberta de conceitos e relações (noções de quantidade e de número, noções das operações, de igualdade e de desigualdade, noções sobre conjuntos) através de jogos livres e dirigidos.

Adoptámos, igualmente, o programa de reeducação do raciocínio matemático de Jaulin-Mannoni (1979), que incide em cinco domínios cujas lacunas impedem o sucesso na matemática: o espaço, o tempo, o simbolismo, o número e as medidas. A etapa pela qual se iniciou a reeducação foi estabelecida em função das dificuldades previamente avaliadas.

### 2.3.3.4. Programas de recuperação

Os programas de recuperação incluíram exercícios que incidiram nas condições gerais de aprendizagem, em exercícios específicos pré-numéricos, cuja finalidade é o controlo da acção sobre objectos, e em exercícios específicos de correcção dos erros apresentados pelos alunos (números incorrectamente escritos, resultados errados ou omissões, concepção errada das operações, dificuldades com os zeros, soluções incompletas, etc.). Elaboraram-se programas diversificados em função do tipo de erros e dificuldades que os alunos manifestaram, tendo aqueles sido submetidos a uma contínua avaliação.

## 3. ACTIVIDADES DE ESTÁGIO NO SECTOR DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

3.1. *Actividades de observação e elaboração do dossier psicopedagógico*

Não obstante o estágio de Psicologia Pedagógica se encontrar particularmente vocacionado para o sector do ensino primário, como acima se referiu, foram incluídos, na programação do mesmo, actividades de observação e de avaliação psicológica de crianças frequentando a educação pré-escolar.

Tendo em atenção a conveniência de proceder a uma observação o mais generalizada possível das crianças no ano anterior ao do ingresso na escolaridade obrigatória, foram sempre escolhidas para observação as que pertencem à faixa etária dos 5-6 anos.

Considerámos de primordial interesse, tendo, nomeadamente, em vista a actuação dos estagiários, a organização de um *dossier* psicopedagógico de cada criança observada.

Os objectivos da elaboração do *dossier* psicopedagógico foram os seguintes:

- ajudar as educadoras a melhor conhecerem as crianças, fornecendo, deste modo, uma base mais sólida para o planeamento curricular e para uma acção educativa individualizada;
- ajudar os pais a melhor conhecerem os seus filhos;
- ter a certeza do adequado desenvolvimento das crianças, de modo a garantir que as instituições de educação pré-escolar constituem um meio favorável ao equilíbrio psicológico das crianças;
- detectar precocemente certas perturbações do desenvolvimento;
- fornecer informações a outros especialistas que, eventualmente, venham a ocupar-se das crianças;
- constituir a primeira base para a organização dum *ficha psico-escolar evolutiva* que acompanhe a criança ao longo da sua escolaridade;
- obter dados para a investigação psicológica e pedagógica.

Do modo como o concebemos, o *dossier* psicopedagógico deve incluir, além dos dados relativos à observação e exame psicológico, informações dos pais, das educadoras e outros profissionais, que sejam tidas como relevantes para a compreensão da dinâmica evolutiva da criança, cabendo ao psicólogo um papel primacial na organização e síntese das diversas informações. Sempre que possível os alunos estagiários procederem à avaliação psicológica de todo o grupo dos 5 anos. Não tendo sido isso viável, as crianças foram primeiramente escolhidas segundo um critério aleatório, atendendo-se, depois, aos pedidos das educadoras no sentido de observarem e fazerem uma avaliação psicológica das crianças que apresentassem dificuldades de adaptação ao jardim de infância.

Atendendo à necessidade de os estagiários conhecerem o melhor possível o meio em que se desenvolvem as actividades da educação infantil, a observação individual das crianças foi precedida de um estudo preliminar das características da instituição educativa, de uma observação do grupo — classe, a qual correspondeu a uma manhã e a uma tarde de actividades. Verificou-se que esta observação, além de ser útil para os estagiários, ajudando-os posteriormente a melhor apreender a significação de certos comportamentos, teve ainda a vantagem de familiarizar a educadora e as crianças à presença de um elemento exterior na classe.

O interesse da avaliação psicológica das crianças se iniciar por uma observação directa dos seus comportamentos na classe foi já amplamente justificado (21). Existem algumas dificuldades na sua efectivação para as quais alertamos antecipadamente os estagiários dada a rapidez com que as crianças se deslocam para um e outro, durante as actividades livres, e pela perturbação que pode constituir, para a espontaneidade da sua acção, a presença demasiado próxima de um observador.

---

(21) Cf., *supra*, 2.2.

### 3.2. Registo e categorização dos comportamentos observados na classe

Tendo em atenção os objectivos diagnósticos da própria observação e o lapso de tempo de que os estagiários dispunham, foram dadas indicações para que efectuassem uma *amostragem temporal* dos comportamentos, de modo a fornecer índices de *integração no grupo e participação* nas diversas *actividades* da classe. B. Zazzo (1978, p. 21) prevê a observação de crianças em idade pré-escolar, em três situações diferentes (T+, T— e L), de acordo com o grau de maior ou menor dirigismo das actividades por parte do educador.

O tempo total de observação comportou, no mínimo, 40 minutos, repartidos igualmente pelos dois tipos de actividades. As amostragens foram descontínuas, de 5 minutos, sendo a unidade temporal fixada em 30 segundos, de modo a registar o primeiro tipo de comportamento que durante cada unidade ocorresse. Tal procedimento, ajustando-se às possibilidades de registo dos observadores, estandardizou as condições de observação e de interpretação dos dados.

A totalidade dos comportamentos foi classificada nas categorias definidas por B. Zazzo (1978, pp. 22-25) de modo descritivo. Os índices de *participação e organização* das actividades e *sociabilidade* foram avaliados em função da maior frequência dos comportamentos.

### 3.3. A avaliação do desenvolvimento psicológico

O exame psicológico das crianças, que se seguiu à observação em classe, incluiu a administração de várias provas de modo a proceder a uma avaliação dos diversos aspectos do desenvolvimento psicológico.

Para a avaliação das *aquisições perceptivo-motoras*, foi aplicado o teste de organização grafoperceptiva de Bender-Santucci, bem como outras provas que avaliaram a coordenação dinâmica geral, a praxia fina, a coordenação visuo-motora, a lateralidade, o esquema corporal, a percepção e a discriminação auditivas.

Para a avaliação do *desenvolvimento cognitivo*, foram aplicadas as provas piagetianas relativas à noção de conservação da substância, o Teste do Desenho de Goodenough, as provas analíticas de idade pré-escolar de Aufaure e Akchote. Foram também administradas outras provas, cuja aferição se encontra em curso, destinadas a avaliar a capacidade de associação, o raciocínio lógico, a memória de dígitos e de palavras, o volume de informação relativa aos acontecimentos do mundo físico e social.

Para a avaliação das *capacidades linguísticas*, foram elaboradas provas de compreensão e outras de produção que visavam observar a correção fonética, o nível morfo-sintático, a extensão do léxico, a memória semântica, e o conhecimento de certas estruturas discursivas.

A avaliação da *maturidade socioafectiva* fez-se, tendo em atenção os dados de um questionário administrado às educadoras relativo à sociabilidade e integração da criança no grupo, as respostas dos pais a um inquérito sobre a autonomia social do(s) filho(s) e os elementos colhidos durante a observação na classe.

Complementarmente a estas provas, foi aplicado um *teste de maturidade para a leitura* (Bateria Preditiva de Inizan).

### 3.4. *Prognóstico de adaptação à escola primária*

Finda a aplicação das provas, os estagiários redigiram um relatório-síntese de cada caso, de modo a formular um diagnóstico e estabelecer um prognóstico da maior ou menor facilidade com que se prevê que irá adaptar-se às exigências da escolaridade primária. Nos casos em que foram detectadas dificuldades específicas ou atrasos do desenvolvimento, os estagiários organizavam, na base de um esquema comum de actividades por nós proposto, *programas de estimulação* ou *treino de capacidades*, cujos princípios e etapas eram comunicados à educadora, e aos pais que apresentassem motivação e condições para o aplicarem.

Dado o interesse evidente que muitas das informações colhidas pelos estagiários tinham para o planeamento curricular e trata-

mento individualizado das crianças, organizou-se sempre uma sessão final conjunta entre os responsáveis pelo estágio, os estagiários, as educadoras e as responsáveis pelas instituições, em que se procedia a uma apreciação geral de todos os casos observados.

#### 4. CONCLUSÃO

O relato das actividades de estágio desenvolvidas na área de Psicologia Pedagógica, actividades que se inscrevem no âmbito do novo papel que, à luz do contexto teórico que expusemos na parte introdutória deste artigo, incumbe aos psicólogos escolares, permite estabelecer um balanço da experiência em curso, a partir do qual se irá proceder a uma avaliação, o mais completa e objectiva possível, do desenrolar do estágio.

Tendo precisamente em conta que se tratou, neste artigo, de um *balanço*, e não de uma avaliação comportando indicadores estatísticos, é lícito, não obstante, concluir pela presença de elementos bastante positivos no decorrer da experiência. Com efeito, não só, de maneira geral, foi positivo o nível de satisfação dos estagiários, como, através dos contactos havidos com as instituições em que tem decorrido o estágio, se tem manifestado grande abertura e colaboração, designadamente nas tarefas que implicam uma cooperação estreita entre a equipa responsável pelo estágio, os professores e educadores e os estagiários.

Os objectivos apontados para o estágio de Psicologia Pedagógica — designadamente os de observação de comportamentos na classe, de análise e resolução de casos de insucesso escolar e de recuperação de competências básicas — têm sido atingidos, confirmando inteiramente, não só as razões justificativas da criação da área de estágio, mas também que os mesmos convergem para a adequada delimitação do perfil funcional dos psicólogos escolares.

Quanto à futura intervenção destes na escola portuguesa, é legítimo esperar que a perspectiva favorável aberta pela Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu art.º 26.º, tenha rápida

e eficaz concretização, de modo a atingir-se a melhoria — quantitativa, mas sobretudo qualitativa — do sistema educativo português.

NICOLAU VASCONCELOS RAPOSO  
*Professor Catedrático da Faculdade de  
Psicologia e de Ciências da Educação  
da Universidade de Coimbra*

MARIA DAS DORES FORMOSINHO  
MARIA DA GRAÇA BIDARRA  
MARIA ISABEL FESTAS

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

## BIBLIOGRAFIA

- AMIDON, E.J. & HOUGH, J.B. (eds.), *Interaction analysis theory research and application*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1967.
- BADIAN, N., «Dyscalculia and nonverbal disorders learning» in MYKLEBUST, H.R. (ed.) *V*, 1982, pp. 235-264.
- BASTIN, G., *As técnicas sociométricas*, (trad. port<sup>a</sup>), Lisboa, Moraes Ed., 1966.
- BOURGÈS, S. *Approche génétique et psychanalytique de l'enfant*, Tomo I, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1979.
- CARTWRIGHT, C.A. & CARTWRIGHT, G.Ph., *Developing observation skills*, New York, McGraw-Hill, 1974.
- DECHANT, E., *Diagnosis and remediation of reading disabilities*, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1981.
- DE KETELE, J.M. *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang, 1980.
- DE KETELE, J.M., *Méthodologie de l'observation*, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, 1983.
- ESTRELA, A., *Teoria e prática de observação de classes*, Lisboa, INIC, 1984.
- FLANDERS, N. A., «Teacher influence in the classroom» in AMIDON-HOUGH, *op. cit.*, pp. 103-116.
- FONSECA, V., *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*, Lisboa, Editorial Notícias, 1984.

- GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento), *Os alunos em Análise — 1.º Vol., Ensino Básico (Que população escolar?)*, Lisboa, GEP/MEC, 1987.
- GEERTRUYDEN, Ev. Hasaerts Van — «La dyscalculie chez l'enfant. Diagnostic différentiel», *Revue de neuropsychiatrie infantile*, 1975, 23 (10-11), 667-677.
- GHESSQUIRE, M., *et al.*, «Apprentissage du nombre et stratégies associées chez trente enfants du cycle 5-8», *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 1979, 27 (12), 537-544.
- GOLDBERG, H.K. *et al.*, *Dyslexia, interdisciplinary approaches to reading disabilities*, New York, Grune & Stratton, Inc., 1983.
- GUTHRIE, J.T. *et al.*, «Education for children with reading disabilities» in MYKLEBUST, H.R. (ed.), *IV*, 1978, pp. 223-255.
- JAULIN-MANNONI, F., *Pédagogie des structures logiques élémentaires*, Paris, E.S.F., 1973.
- JAULIN-MANNONI, *La rééducation du raisonnement mathématique*, Paris, E.S.F., 1973 (tradução e adaptação do texto original, com o título *A reeducação do raciocínio matemático*, efectuadas pelo Serviço de Defectologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra, 1986).
- KAMII, C., «O conhecimento físico e o número na escola infantil», *Aprendizagem e Desenvolvimento*, 1981, 3, 9-28.
- MELJAC, C., *Décrire, agir et compter*, Paris, PUF, 1979.
- MUCCHIELLI, R., [Séminaires de], *L'observation psychologique et psychosociologique*, Paris, Libraries Techniques, Entreprise Moderne d'Édition et les Éditions ESF, 1974.
- MYKLEBUST, H.R., «Learning disabilities: definition and overview» in MYKLEBUST, H.R. (ed.), *I*, 1968, pp. 1-15.
- MYKLEBUST, H.R. (ed.), *Progress in learning disabilities*, New York, San Francisco, London, Grune & Stratton, vol. *I* (1968), vol. *IV* (1978) e vol. *V* (1982).
- OCDE, *L'enseignement dans la société moderne*, Paris, OCDE, 1985.
- PIAGET, J., INHELDER, B., *Le développement des quantités physiques chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1941.
- PIAGET, J.; INHELDER, B., *La genèse des structures logiques élémentaires*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1967.
- PIAGET, J.; INHELDER, B., *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1973.
- PIAGET, J., SZEMINSKA, A., *La genèse du nombre chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1967.
- PIAGET, J., *L'epistémologie génétique*, Paris, PUF, 1972.
- , *Introduction à la epistemologie génétique. La pensée mathématique*, Paris, PUF, 1973.

- RAPOSO, N. de A.V., *Estudos de psicopedagogia*, Coimbra, Coimbra Editora, 1983.
- SELVINI PALAZZOLI, M., et al., *Le magicien sans magie ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école*, (trad. fr.<sup>a</sup>), Paris, Les Éditions ESF, 1980.
- SIMÕES, M.M., *Métodos de avaliação comportamental em crianças*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, 1986 (mimeog).
- ZAZZO, B., *Un grand passage. De l'école maternelle à l'école élémentaire*, Paris, PUF, 1978.

## RESUMO

Com base no novo papel dos psicólogos escolares — que os investe das funções de ajuda ao desenvolvimento psicológico dos alunos, de resolução de casos de insucesso escolar e de elaboração de programas de recuperação de competências básicas —, os AA. descrevem as principais actividades desenvolvidas, desde o ano lectivo de 1984/85, na área de estágio de Psicologia Pedagógica.

Centradas primordialmente no sector do ensino primário, as actividades desenvolvidas naquele estágio têm consistido na observação, naturalista e sistemática, do grupo-turma, bem como na observação individual dos alunos, na avaliação psicológica e psicopedagógica de dificuldades escolares e na recuperação destas, principalmente nos domínios da leitura e do cálculo.

São, também, referidas as principais actividades desenvolvidas no sector da educação pré-escolar.

Um primeiro balanço das actividades já realizadas confirma que as mesmas convergem para o novo perfil funcional proposto para os psicólogos escolares cuja intervenção no sistema educativo português é indispensável para a melhoria deste.

## RÉSUMÉ

En ayant pour base un nouveau rôle proposé pour les psychologues scolaires — qui les charge des fonctions d'aide au développement psychologique des élèves, de solution des cas d'échec scolaire et de préparation des programmes d'enseignement correctif des compétences de base —, les Auteurs décrivent les principales activités développées, depuis l'année scolaire 1984/85, dans l'aire de stage de Psychologie Scolaire.

Étant centrées d'une façon primatale sur le secteur de l'enseignement primaire, les activités développées dans ce stage-là ont porté sur l'observation, naturaliste et systématique, de la classe, ainsi que sur l'observation individuelle des élèves, et sur l'évaluation psychologique et psychopédagogique des difficultés scolaires de même que sur l'enseignement correctif de celles-ci, notamment dans les domaines de la lecture et du calcul.

Les Auteurs rapportent aussi les principales activités développées dans le secteur de l'éducation préscolaire, dans lequel a aussi lieu le stage de Psychologie Scolaire.

Ce premier bilan confirme que les activités réalisées jusqu'au présent convergent vers un nouveau rôle attribué aux psychologues scolaires dont l'intervention dans le système éducatif portugais est indispensable pour l'amélioration de celui-ci.

## SUMMARY

On the basis of a new school psychologist's role — to help the psychological development of the pupils, to solve problems of school failure and to prepare programmes of remedial teaching of basic competencies —, the Authors describe the chief activities developed since the school year of 1984/85 in the field of training of School Psychology.

Chiefly centered on the elementary school, the activities developed in that field of training have been focused on the naturalistic and systematic observation of classes as well as on the psychological and psychopedagogic assessment of learning difficulties and in the remedial teaching of these difficulties, namely in the areas of Reading and Arithmetic.

The Authors also describe the main activities in the preschool education which is also a field of training of School Psychology.

A first evaluation of the training activities developed until now ascertains that those activities tend to a new school psychologist's role whose intervention in the Portuguese school system is necessary to attain the improvement of this one. (\*)

---

(\*) O presente artigo deu entrada na Redacção da *Revista Portuguesa de Pedagogia* no dia 29 de Setembro de 1987