

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA
DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
E A HIPERACTIVIDADE
NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Orientadora: Professora Doutora
Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

Fátima do Rosário Varela Félix Moita

Lisboa

2010

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA
DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS**

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
E A HIPERACTIVIDADE
NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Trabalho de projecto apresentado na Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Orientadora: Professora Doutora

Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

Fátima do Rosário Varela Félix Moita

Lisboa

2010

EPIGRAFE

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.

Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças que sofrem de Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção, que necessitam da compreensão e ajuda de todos (família, professores, médicos, colegas, amigos...), para poderem ultrapassar as suas dificuldades e conseguirem a plena inclusão. E, especialmente, às crianças protagonistas deste trabalho, que mesmo sem perceberem, tornaram possível a realização deste estudo deixando marcas profundas no meu coração e fazendo com que me tornasse uma pessoa mais humana e serena.

“Se me permitires...
Serei tua educadora (...)
Só mesmo se me permitires,
Poderei ser tua educadora
E fazer de cada dia a grande festa
Do deslumbramento das primeiras descobertas,
Ajudar-te a aprender brincando
E construir contigo o caminho
Enquanto vamos andando.”

CECÍLIA SABBATINI

AGRADECIMENTOS

Desejo expressar os meus sinceros agradecimentos

- À Professora Doutora Isabel Sanches, professora e orientadora, pela disponibilidade revelada, pelo estímulo, pelas críticas, pelas sugestões relevantes feitas durante a orientação, por acreditar em mim, por nunca me ter deixado desistir e por muito mais...;
- aos professores, pelos conhecimentos transmitidos; aos colegas do Mestrado, pela excelente relação pessoal que criámos e que espero não se perca;
- ao Alex, a todas as crianças, a alguns/algumas colegas e alguns/algumas amigos (as) que sempre me acompanharam e sempre me apoiaram;
- aos meus pais, por “rezar todos os dias” por mim;
- ao meu marido pelo apoio incondicional, pela paciência, compreensão e grande amizade com que sempre me ouviu, e sensatez com que sempre me ajudou;
- e por último (mas os últimos são sempre os primeiros) aos meus filhos, Daniel e Cláudio, pela compreensão e ternura sempre manifestadas apesar da falta de atenção, pela excitação e orgulho com que sempre reagiram aos resultados académicos da “mãe/colega” ao longo destes anos. Espero que o entusiasmo, seriedade e empenho que ponho no trabalho lhes possa servir de estímulo para fazerem sempre mais e melhor e ...
- a MIM! ...

RESUMO

Propomos com este trabalho conhecer e aprofundar conhecimentos, através duma investigação-acção, relativamente à problemática em estudo - Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção (PHDA). Também procurámos mostrar, através da intervenção, que o educador pode auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com um diagnóstico de PHDA.

Realizámos uma pesquisa bibliográfica sobre esta Perturbação, com uma breve perspectiva histórica, sobre o que é a PHDA, o diagnóstico, os subtipos e problemas associados e a intervenção em crianças com esta problemática. Pesquisámos, também, estratégias educativas de como actuar a nível pedagógico com esta criança e com o grupo onde se encontra incluída. Damos uma grande centralidade ao trabalho empírico, através da pesquisa documental, observações, entrevistas e sociometria. De seguida, elaborámos um projecto de investigação-acção, para o grupo onde a criança está incluída, utilizando estratégias de educação inclusiva, de modo a colmatar problemas comportamentais e de aprendizagem, derivados de défices de atenção e de concentração do grupo, através do grupo.

Todo este processo deu resultados positivos, a nível dos comportamentos sociais e das aprendizagens académicas do grupo e do aluno desencadeador do Trabalho Projecto. Obrigou a uma acção, reflexão, acção que desencadeou uma procura e experimentação sistemática para dar resposta aos problemas surgidos, o que ajudou ao meu desenvolvimento pessoal e profissional e a uma vontade de investir mais e melhor no desencadeamento de práticas de educação cada vez mais inclusivas.

Palavras-chave: educação inclusiva; aprendizagem cooperativa; hiperactividade; problemas na aprendizagem.

ABSTRACT

With this paper, we want to learn, using the investigation-action, about the team we are working with, that is Perturbation of Hyperactivity and Deficit of Attention (PHDA).

We also want to show that it is possible to help the children with the PHDA in their learning process using the right intervention.

We searched for different opinions on this team, its history, how to diagnostic it and the different problems that this children can have. We also search for different strategies to teach the students with this problem as well as the others of the group.

We gave special attention to the empirical work. For this reason we used the documental research, the observation, interviews and sociometry. After this we prepared the action research project for the group of children that work with the PHDA child. To do so, we used different inclusion strategies so that we could help him improving his behavior and learning process using the help of other students.

On the end we had positive results in the behavior and also in the learning process with the group and the student who we based this work on. We used action/reflection/action that helped us to find out about the PHDA and the different strategies to try to solve this problem.

All of this helped me as a teacher and as a person. It gave me the will to keep looking for better and different inclusive strategies

Keywords: Inclusion, cooperative apprenticeship, hyperactivity, learning problems

ÍNDICE GERAL

EPIGRAFE	iii
DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
ÍNDICE GERAL	viii
ÍNDICE DE QUADROS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xiv
ÍNDICE DE ANEXOS	xvi
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	4
1.1.1. Estratégias e práticas de educação inclusiva: aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica inclusiva	10
1.2. HIPERACTIVIDADE	13
1.2.1. Breve perspectiva histórica	13
1.2.2. Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção (PHDA)	16
1.2.3. Diagnóstico do PHDA	17
1.2.4. Subtipos de PHDA e problemas associados	21
1.2.5. Intervenção em crianças com PHDA	23
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	26
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO	26
2.2. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE PARTIDA	29
2.3. OBJECTIVOS GERAIS DO TRABALHO DE PROJECTO	31
2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA DE DADOS	32
2.4.1. Pesquisa documental	32
2.4.2. Observação	33

2.4.3. Entrevista	34
2.4.4. Sociometria	35
2.5. PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	37
2.5.1. Pesquisa documental.....	38
2.5.2. Observação	39
2.5.3. Entrevista	41
2.5.4. Sociometria	43
3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL EM QUE SE INTERVEIO E DOS CONTEXTOS EM QUE A MESMA SE INSERE	45
3.1. O GRUPO.....	45
3.1.1. Caracterização estrutural.....	45
3.1.2. Caracterização dinâmica	47
3.1.3. Casos específicos do grupo.....	50
3.1.3.1. História compreensiva do aluno	51
3.1.3.2. Percurso escolar	53
3.1.3.3. Nível de competências.....	54
3.2. CONTEXTO ESCOLAR	57
3.2.1. Espaço físico e logístico	57
3.2.2. Recursos humanos	57
3.2.3. Dinâmica educativa	58
3.2.4. Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos	59
4. PLANO DE ACÇÃO	61
4.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	61
4.2. PLANIFICAÇÃO, REALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	63
4.2.1. Planificação Global da Intervenção	63
4.2.2. Planificação, Intervenção e reflexão/avaliação a curto prazo.....	70
4.2.2.1. A nível do grupo e do aluno	70
4.2.2.2. A nível do contexto escolar	96
4.2.2.3. A nível da família	102
4.3. RESULTADOS OBTIDOS.....	105

4.3.1. A nível do grupo e do aluno	106
4.3.2. A nível do contexto escolar	121
4.3.3. A nível da família	122
REFLEXÕES CONCLUSIVAS	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Perspectivas alternativas na prática da educação especial.....	6
Quadro 2. Constituição do grupo por idades e sexos	45
Quadro 3. Proposta de planificação da intervenção a longo prazo.....	64
Quadro 4. Semana de 02/03 a 06/03/2009 – Semana da motivação para a escrita	72
Quadro 5. Semana de 09/03 a 13/03/2009 - Semana das Emoções.....	74
Quadro 6. Semana: 16/03 a 20/03/2009 – Semana do Pai	76
Quadro 7. Semana de 23/03 a 27/03/2009 – Semana da Páscoa	78
Quadro 8. Semana: 14/04 a 17/04/2009 – Semana da Primavera	80
Quadro 9. Semana de 20/04 a 24/04/2009 – Semana das letras	82
Quadro 10. Semana de 27/04 a 30/04/09 – Semana da Mãe	84
Quadro 11. Semana: 04/05 a 08/05/09 – Semana das profissões	86
Quadro 12. Semana: 11/05 a 15/05/09 – Semana da natureza	88
Quadro 13. Semana: 18/05/ a 22/05/09 – Semana do Sintranima	90
Quadro 14. Semana: 25/05/ a 29/05/09 – Semana da criança	92
Quadro 15. Semana de 01/06/ a 05/06/2009 - Semana dos seres vivos	94
Quadro 16. Grelha diária dos comportamentos em casa -2/6 Março	103
Quadro 17. Grelha semanal dos comportamentos em casa	104
Quadro 18. Resultados da grelha semanal dos comportamentos em casa.....	123

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Avaliação do grupo.....	72
Tabela 2. Avaliação do grupo.....	74
Tabela 3. Avaliação do grupo.....	76
Tabela 4. Avaliação do grupo.....	78
Tabela 5. Avaliação do grupo.....	80
Tabela 6. Avaliação do grupo.....	82
Tabela 7. Avaliação do grupo.....	84
Tabela 8. Avaliação do grupo.....	86
Tabela 9. Avaliação do grupo.....	88
Tabela 10. Avaliação do grupo.....	90
Tabela 11. Avaliação do grupo.....	92
Tabela 12. Avaliação do grupo.....	94
Tabela 13. Resultados obtidos da análise de dados das duas observações (Dezembro e Junho) a nível do grupo	106
Tabela 14. Resultados obtidos da análise de dados das duas matrizes sociométricas de escolhas (Dezembro e Junho) a nível do grupo	107
Tabela 15. Resultados obtidos da análise de dados das duas matrizes sociométricas de rejeições (Dezembro e Junho) a nível do grupo	108
Tabela 16. Resultados obtidos da análise de dados das duas observações (Dezembro e Junho) a nível do aluno (Alex)	112
Tabela 17. Resultados obtidos da análise de dados das duas matrizes sociométricas de escolhas (Dezembro e Junho) a nível do aluno	114
Tabela 18. Quem escolheu o Alex em Dezembro	114
Tabela 19. Quem o Alex escolheu em Dezembro	114
Tabela 20. Quem escolheu o Alex em Junho	115
Tabela 21. Quem o Alex escolheu em Junho	116

Tabela 22. Resultados obtidos da análise de dados das duas matrizes sociométricas de rejeições (Dezembro e Junho) a nível do aluno.....	117
Tabela 23. Quem rejeitou o Alex em Dezembro	118
Tabela 24. Quem o Alex rejeitou em Dezembro	118
Tabela 25. Quem rejeitou o Alex em Junho	119
Tabela 26. Quem o Alex rejeitou em Junho	119

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Competências do grupo na Área de Formação Pessoal e Social - Setembro	48
Gráfico 2. Competências do grupo na Área do Conhecimento do Mundo – Setembro	48
Gráfico 3. Competências do grupo na Área da Comunicação e Expressão - Domínio das Expressões - Setembro	48
Gráfico 4. Competências do grupo na Área da Comunicação e Expressão - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem À Escrita - Setembro.....	49
Gráfico 5. Competências do grupo na Área da Comunicação e Expressão - Domínio da Matemática - Setembro.....	49
Gráfico 6. Avaliação Diagnóstica das Competências do Alex – Setembro.....	55
Gráfico 7. Avaliação das competências adquiridas pelo grupo na Área de Formação Pessoal e Social - – Junho	109
Gráfico 8. Avaliação das competências adquiridas pelo grupo na Área do Conhecimento e do Mundo - Junho.....	110
Gráfico 9. Avaliação das competências adquiridas pelo grupo na Área da Comunicação e Expressão – Domínio das Expressões - Junho	110
Gráfico 10. Avaliação das competências adquiridas pelo grupo na Comunicação e Expressão - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Junho	110
Gráfico 11. Avaliação das competências adquiridas pelo grupo na Área da Comunicação e Expressão – Domínio da Matemática - Junho	111
Gráfico 12. Avaliação Diagnóstica das competências adquiridas pelo Alex – Junho.....	120
Gráfico 13. Evolução semanal dos comportamentos em casa: executa as tarefas propostas pelos pais	124
Gráfico 14. Evolução semanal dos comportamentos em casa: termina as tarefas	124
Gráfico 15. Evolução semanal dos comportamentos em casa: toma a iniciativa de executar tarefas.....	125
Gráfico 16. Evolução semanal dos comportamentos em casa: não agride o irmão.....	125
Gráfico 17. Evolução semanal dos comportamentos em casa: veste-se e despe-se sozinho..	126
Gráfico 18. Evolução semanal dos comportamentos em casa: come sozinho.....	126

Gráfico 19. Evolução semanal dos comportamentos em casa: utiliza os talheres correctamente	127
Gráfico 20. Evolução semanal dos comportamentos em casa: permanece sentado à mesa ...	127
Gráfico 21. Evolução semanal dos comportamentos em casa: arruma o que desarruma	128

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - PEDIDOS DE AUTORIZAÇÕES.....	137
Pedido de autorização ao presidente do conselho executivo do agrupamento	138
Pedido de autorização à mãe da criança e autorização concedida.....	139
Autorização concedida pelo presidente do conselho executivo do agrupamento	140
ANEXO II - PESQUISA DOCUMENTAL	141
Primeiro ano no jardim-de-infância	142
Primeiro relatório – fim do 1º período.....	142
Última ficha de avaliação (3º período)	144
Segundo ano no jardim-de-infância	148
Diagnóstico da primeira consulta com neurologista pediátrico.....	148
Relatório de avaliação – 3º período	149
Terceiro ano no jardim-de-infância	150
Escala de conners para professores.....	150
Modelo de referenciação - DL 3/2008, de 7 de Janeiro, artigo 5º	152
Relatório de avaliação da psicóloga clínica da A.P.C.H.	153
Relatório técnico-pedagógico (Por referencia à CIF)	158
Declaração da pediatra das consultas de desenvolvimento	161
Relatório com diagnóstico da pediatra das consultas de desenvolvimento	162
Ficha de avaliação do 1º, 2º e 3º Período.....	163
ANEXO III - OBSERVAÇÕES	171
1ª OBSERVAÇÃO – realizada a 02-12-2008.....	172
Análise de dados da 1º Observação	175
2ª OBSERVAÇÃO – realizada a 16-06-2009	178
Análise de dados da 2ª Observação.	180
ANEXO IV - ENTREVISTAS	183
1ª ENTREVISTA - à mãe do Alex – Realizada a 08/12/2008	184
GUIÃO DA 1ª ENTREVISTA	184
Análise de conteúdo dos dados da 1ª entrevista	189

2ª ENTREVISTA- á mãe do Alex – Realizada a 18/06/2009	191
GUIÃO DA 2ª ENTREVISTA	191
Análise de conteúdo dos dados da 2ª entrevista	195
ANEXO V - SOCIOMETRIA.....	198
TESTE SOCIOMÉTRICO	199
1ª - MATRIZ SOCIOMÉTRICA – ESCOLHAS – DEZEMBRO DE 2008	200
1ª - MATRIZ SOCIOMÉTRICA – ESCOLHAS – DEZEMBRO DE 2008	201
1ª MATRIZ SOCIOMÉTRICA – REJEIÇÕES - DEZEMBRO DE 2008	202
1ª MATRIZ SOCIOMÉTRICA - ESCOLHAS- JUNHO DE 2009.....	203
1ª MATRIZ SOCIOMÉTRICA - ESCOLHAS- JUNHO DE 2009.....	204
1ª MATRIZ SOCIOMÉTRICA – REJEIÇÕES – JUNHO DE 2009	205
ANEXO VI - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	206
Ficha de avaliação diagnóstica das competências do Alex – Setembro de 2008	207
Fichas de avaliação diagnóstica das competências do grupo – Setembro de 2008.....	209
ANEXO VII - COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS.....	210
Avaliação das competências adquiridas do Alex - Junho de 2009.....	211
Avaliação das competências adquiridas do grupo - Junho de 2009	213

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui o Trabalho Projecto realizado no âmbito do curso do 2º ciclo em Ciências da Educação - Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor) na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Trata-se de um projecto de investigação-acção com o objectivo de intervir nas relações sociais e no ensino/aprendizagem, para colmatar problemas comportamentais e de aprendizagem, derivados de défices de atenção e concentração de uma criança, beneficiando todo o grupo.

A temática abordada, hiperactividade, enquadra-se na experiência que tive, enquanto educadora de infância num jardim-de-infância, no ano lectivo de 2008/2009. Tivemos de traçar estratégias com o objectivo de praticarmos uma educação inclusiva e desenvolvermos as competências de uma criança de cinco anos com um diagnóstico de Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção (PHDA), beneficiando o grupo.

Esta criança (Alex) encontra-se inserida num grupo heterogéneo, de vinte e quatro crianças, o que torna difícil de gerir, por desencadear a instabilidade dentro do mesmo com comportamentos “desajustados”, no contexto relacional, ensino e aprendizagem. Estes comportamentos acompanhados de uma imaturidade e de uma grande falta de atenção tornam as relações sociais complexas e aumentam a dificuldade sentida por nós, a nível de ensino, e pela criança, a nível das aprendizagens a realizar. É nesta perspectiva que se torna necessário intervirmos com a família e com todos os agentes do processo educativo, planeando estratégias educativas para o grupo, tendo como ponto de partida o Alex. A intervenção, na modalidade investigação-acção, foi sustentada pela recolha e análise contínua e sistemática de informação, utilizando as técnicas e instrumentos validados para o efeito. Podemos, assim, compreender melhor a problemática e dar uma resposta à situação, procurando a sua mudança, através de uma mudança, também, das nossas práticas educativas.

Para realizarmos esta investigação-acção para intervir, tornámo-nos “actores” e “agentes de mudança”, questionando-nos sempre:

Como vamos intervir no grupo e com o grupo de modo a colmatar problemas comportamentais e de aprendizagem derivados de perturbação de hiperactividade com défice de atenção?

É baseada nesta pergunta que vamos pôr em prática a nossa intervenção, no sentido de mudar o funcionamento da situação com a intenção de compreendê-la melhor e prosseguir o nosso trabalho.

Estes prognósticos levaram-nos a alterações de posicionamento pedagógico por parte dos agentes educativos e da família. Deste modo, tivemos a necessidade de pesquisar esta perturbação de forma a podermos colmatar os problemas de comportamento e de aprendizagem do Alex, devido ao défice de atenção e concentração, e criarmos um clima educativo adequado. A observação, a intervenção e a avaliação passam a ser instrumentos fundamentais.

Com base nestes pressupostos traçámos objectivos que descrevem e esclarecem as grandes linhas de orientação para o nosso trabalho, tais como, começar por realizar uma pesquisa teórica que nos leve a princípios pragmáticos, fazendo uma caracterização do grupo e do contexto onde está inserido de forma a compreendermos melhor a situação educativa, para proporcionar no âmbito das aprendizagens, condições significativas que respeitem as especificidades individuais e de grupo. Nesta linha condutora desenvolvemos estratégias e práticas de educação inclusiva, entre elas a aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica inclusiva, em cooperação e articulação com a família e outros intervenientes educativos, de forma a colmatar o défice de atenção e de concentração no grupo para atingir o sucesso de todas as crianças. Pretendemos também aprender a trabalhar com a diversidade do grupo e a cientificar o acto pedagógico, numa dinâmica de acção, reflexão, acção, contínua e sistemática.

O nosso trabalho está organizado da seguinte forma:

No capítulo 1, apresentamos a fundamentação teórica, que suporta a intervenção, centrada na educação inclusiva, estratégias e práticas de educação inclusiva tendo em conta a problemática em estudo, com base na perspectiva de autores referenciados.

No capítulo 2, apresentamos o enquadramento metodológico, onde fazemos a caracterização do projecto de intervenção, do trabalho que vamos realizar bem como uma abordagem à investigação-acção, dando conta do problema, de como tem vindo a ser

intervencionado e o que propomos questionar para intervir. Assim, traçamos os objectivos gerais do trabalho de projecto. Ainda neste capítulo, caracterizámos as técnicas e instrumentos de pesquisa de dados aplicados nesta investigação bem como procedemos à aplicação das técnicas para a recolha de dados e a análise dos mesmos, com o objectivo de avaliarmos melhor a situação e de procedermos à respectiva intervenção.

No capítulo 3, a informação que transmitimos tem como suporte a informação recolhida através das técnicas de investigação. Apresentados os resultados obtidos que nos levam a caracterizar a situação e os contextos envolventes.

No capítulo 4, focalizámos a programação que se operacionaliza com uma planificação, uma realização e uma avaliação da intervenção. De seguida, fizemos o balanço de todo o plano de acção realizado, fazendo o confronto entre a situação inicial e a situação final.

No final, foi-nos possível retirar reflexões conclusivas do estudo realizado, sobre os resultados obtidos, em face dos objectivos iniciais destacando a forma como decorreu a sua implementação, as dificuldades sentidas, e ainda, algumas sugestões de continuidade do processo educativo.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo tem como finalidade fazermos uma revisão bibliográfica relevante, para podermos compreender e darmos resposta à problemática em estudo.

O enquadramento teórico de um trabalho desta natureza, deve caracterizar um aglomerado de teorias, enfoques e pesquisas que se enquadrem, fundamentem e clarifiquem epistemologicamente a problemática investigada.

1.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“Hoje a escola é obrigatória para todos: raças, culturas e inteligências diferentes... uns aprendem bem, outros assim-assim e outros têm muita dificuldade em aprender” (Sanches, 2001, p. 29).

Nos anos noventa começámos a assistir a uma mobilização de esforços e investigações com o interesse de tornar as escolas e a educação inclusivas. Segundo Sanches (2005), efectuaram-se conferências e compromissos internacionais, sob a orientação da UNESCO, em que estiveram envolvidos vários países com o objectivo de fazer mudanças no que respeita à educação. Desses encontros referem-se

... o Fórum Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta do Luxemburgo (1996), o Enquadramento da Acção de Dakar (2000) e a Declaração de Madrid (2002), que preconizam a “educação para todos”, uma “educação inclusiva” promotora do sucesso de todos e de cada um, assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa (Sanches, 2005, p131).

A inclusão “é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia” (Wilson, 2000, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.69), que “pretende o sucesso pessoal e académico de todos os alunos” (Sanches & Teodoro, 2006, p.69). Nesta perspectiva, a inclusão é para todos viverem e aprenderem tal como são e fazê-lo com todos.

Segundo Ainscow e Ferreira (2003), a inclusão é um processo que visa apoiar a Educação para Todos (EPT) e para cada criança no Mundo.

A inclusão torna o espaço pedagógico num espaço de diálogo e de construção de conhecimento, pois a escola já não pode ser encarada “como um espaço-tempo de transmissão de saberes [...] em que os diversos parceiros sociais, com vivências e competências próprias, se apropriavam dos conhecimentos e desenvolviam as suas competências” (César, 2003, p. 118).

Seguindo este raciocínio, e de acordo com Booth e Ainscow (2002), “a inclusão envolve mudança” (p.7), desenvolvendo as aprendizagens e a participação de todos os alunos. “Uma escola inclusiva”, como dizem os autores, “é aquela que está em movimento” (p.7).

Mas para que a inclusão seja feita é necessário que as escolas modifiquem o sistema e o funcionamento e que dêem respostas educativas a todas as diferenças individuais, mesmo aquelas associadas a alguma deficiência. É necessária a construção de uma escola inclusiva. Uma escola de todos e para todos. Uma escola inclusiva, onde todos os alunos devem aprender e trabalhar juntos de modo a alcançarem objectivos comuns de aprendizagem (Sanches, 2001). De acordo com a autora, “a escola inclusiva somos todos nós e cada um a cooperar para uma escola mais justa, mais humana em que cada um tem um espaço e um tempo que são seus para usufruir e partilhar” (p.93).

Para se alcançar esta escola, é necessário trabalhar algumas políticas no sistema educativo. “É a escola que se deve adaptar às necessidades das crianças e jovens, em vez de serem estes, quase exclusivamente, a adaptarem-se às exigências da escola” (César, 2003, p.122). “É necessário saber partilhar informação, ensinar novas competências e saberes, bem como mudar atitudes, nomeadamente quanto à forma como se encara a diferença” (Ainscow, 1999; Mittler, 2000, citado por César, 2003, p.123). Uma escola inclusiva caracteriza-se “pelo respeito, pela autonomia, dignidade e identidades de cada um” (César, 2003, p.124).

Ainscow (1997) considera necessário criar factores de mudança nas escolas para que se aumentem os progressos em direcção a políticas mais inclusivas:

- uma liderança por parte do director e difundida por toda a equipa de profissionais da escola. Criar um clima encorajador de respeito e de valor;

- envolvimento da equipa de profissionais, alunos, pais, família e comunidade nas orientações e decisões da escola para que o trabalho em grupo seja uma forma de estabelecer tarefas que encoraje a participação;
- uma planificação realizada colaborativamente, ou seja, uma planificação cooperativa adequada a nível local com uma participação activa de toda a equipa;
- estratégias de coordenação entre professores e outros intervenientes de acordo com uma política acordada de forma a assegurar um trabalho bem coordenado e cooperativo;
- focalizar a atenção nos benefícios da investigação e da reflexão. Para tal é necessário encorajar os professores a ajudarem-se uns aos outros, observando e explorando o seu trabalho com os alunos e trocando ideias das suas práticas;
- praticar uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa de modo a encorajá-los e a procurarem novas respostas para os seus alunos.

Mas para que as mudanças resultem em efeitos positivos é necessário que o empenho dos professores, família e comunidade não ponham em risco a admissão dos alunos com deficiência (Porter, 1997). Segundo este autor, “um programa inclusivo implica serviços organizados com base numa abordagem de apoio colaborativo” (p.39). Este programa substitui o tradicional modelo da “avaliação do aluno, prescrição, ensino especializado” (p.39).

Os professores devem acreditar e ter confiança que os alunos considerados com necessidades especiais pertencem à educação regular e que são capazes de aprender nesta situação, todos juntos e não individualmente. Vejamos estas ideias no quadro apresentado por Porter (1997, p.39).

Quadro 1. Perspectivas alternativas na prática da educação especial

Abordagem tradicional	Abordagem inclusiva
• Focalização do aluno • Avaliação dos alunos por especialistas • Resultados da avaliação traduzidos em diagnóstico/prescrição • Programa para os alunos • Colocação num programa apropriado	• Focalização na classe • Avaliação das condições de ensino/aprendizagem • Resolução cooperativa de problemas • Estratégias para os professores • Adaptação e apoio na classe regular

Assim sendo, na escola inclusiva só podem existir uma educação inclusiva e como diz Sanches (2003, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.73) “ nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe”. Também Rodrigues (2001) cita que “a escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir” (p.19). Segundo este autor é na escola inclusiva que se situa a educação inclusiva, “educação apropriada e de alta qualidade para todos os alunos, independentemente do tipo e da origem das suas dificuldades” (p.19).

Da escola inclusiva para a educação inclusiva, pressupõe uma concertação de políticas que envolvam um conjunto de parceiros sociais com o objectivo de estabelecer acordos e consensos.

A UNESCO, com a colaboração do governo espanhol promove em 1994, a Conferência Mundial de Salamanca, considerada como um marco fundamental na evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com necessidades educativas especiais (N.E.E.). Nela participaram 92 governos, entre os quais Portugal, e 25 organizações internacionais e onde está delineado o conceito de educação inclusiva, como forma de aplicação do conceito de escola para todos. Desta Conferência nasceu a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Esta declaração é um documento que apresenta as principais práticas capazes de tornar viável a sua concretização. Assim, declara-se no capítulo I, ponto 7 da Declaração de Salamanca (1994):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (p.12).

Ainscow e Ferreira (2003) dão uma definição de escolas, afirmando que estas

... devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto deveria incluir comprometidas e crianças talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou população nómada, crianças que perderam seus pais por AIDS ou em guerra civil, crianças de

minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem e marginalizados (UNESCO, 1994, p.41).

Ambas as definições revelam que a educação inclusiva deve responder à diversidade de todos os alunos e não somente aqueles com N.E.E. Deve ser uma educação para todos. Assegurar esta educação é uma tarefa prioritária dos governos e também de todos nós.

À escola inclusiva compete ainda ajudar e educar todas as crianças e jovens com sucesso, incluindo os que apresentem incapacidades graves, através de uma pedagogia diferenciada, apoiando-os de modo a fazerem uma transição eficaz da escola para a vida activa quando adultos. Só assim se consegue reduzir o abandono escolar, o insucesso e a exclusão escolar e social. Esta escola oferece vantagens aos alunos e à própria sociedade porque na fase adulta, torna-os activos economicamente “proporcionando-lhes as competências necessárias na vida diária e oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta” (UNESCO, 1994, p. 35).

“A Educação inclusiva não se faz se não se introduzirem na sala de aula metodologias diferentes das que se utilizam habitualmente” (Sanches & Teodoro, 2007, p.112). A educação inclusiva prevê um trabalho cooperativo com grupos heterogéneos.

Segundo Sanches (2005)

Com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interacção dos alunos e as competências sociais. A organização do trabalho em pequenos grupos, com a co-responsabilização de todos os seus elementos e com a diversidade das tarefas e dos materiais a utilizar, pode ser construído o clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo (p.134).

Ainda segundo a autora e dentro desta perspectiva “a educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades” (p.132), onde “a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas” (Sanches & Teodoro, 2006, p.72).

Também Correia (Rodrigues, 2001) trata o tema da “educação inclusiva ou educação apropriada” (p.125) como necessárias para sucesso escolar de todos os alunos respondendo às suas necessidades individuais tendo em vista um ensino de qualidade para alunos com e sem necessidades especiais, em classes regulares com professores a leccionarem alunos diversificados com programas colaborativos e planificações individuais. Este autor define a educação inclusiva como uma educação que procura “promover uma cultura de escola e de sala de aula que adopte a diversidade como lema e que tenha como objectivo primeiro o desenvolvimento global dos alunos” (p.125).

Na educação inclusiva, há o sucesso para todos e com todos, nos contextos naturais, atendendo à diversidade em termos físicos, cognitivos, culturais, raciais e religiosos, de modo a criar comunidades de aprendizagem hospitaleiras. É um ensino dirigido a todos em que todos aprendem com todos. Todos são educados ao mesmo tempo. O trabalho é com os pares. É uma aprendizagem cooperativa.

E é a fazer aprendizagens que Sanches (2001) diz que temos que começar. Temos de “aprender como diversificar o trabalho dentro da sala de aula e como avaliar o trabalho desenvolvido com os alunos, pelos alunos” (p.94). Segundo a autora as “aprendizagens são para ser feitas pelos alunos e com eles” (p.58).

Por conseguinte, a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa de atender as dificuldades de aprendizagem dos alunos e como um meio de assegurar que os alunos que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros seus colegas.

No âmbito de uma educação inclusiva, não devem ser os alunos com necessidades educativas especiais a adaptar-se a um processo de ensino programado para satisfazer as necessidades comuns dos alunos da turma. Deverá ser a gestão curricular a corresponder à forma como cada um dos alunos progride nas aprendizagens, em função das suas capacidades. Uma das práticas da educação inclusiva é a aprendizagem em cooperação.

1.1.1. Estratégias e práticas de educação inclusiva: aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica inclusiva

Esta aprendizagem cooperativa tem como “um dos princípios basilares” a “organização dos grupos na base da sua heterogeneidade”. “As virtualidades da aprendizagem cooperativa revelam-se em relação a todos os alunos” (Leitão, 2006, pp.34-35).

A aprendizagem em cooperação é uma abordagem em que um grupo heterogéneo aprende em conjunto, realizando várias actividades específicas (Correia, 1997, em Correia, 2008). É uma técnica educacional utilizada como estratégia para o desenvolvimento de formação de grupos de alunos e que consiste no facto de que o comportamento de cada aluno se torne estímulo para outros alunos. Também tem sido eficaz ao apoio a alunos com problemas sociais, à inclusão de alunos com N.E.E. e a alunos de culturas diferentes (Correia, 2008).

Segundo Johnson e Johnson (1999, em Correia, 2008), o professor ao planificar a aprendizagem em cooperação tem que ter em consideração quatro parâmetros:

- todos os alunos do grupo devem assumir, em conjunto, o objectivo comum, na resolução da tarefa e nos resultados que atingirem;
- os alunos do grupo devem ser responsabilizados individualmente, possuindo aptidões para terminar a tarefa;
- princípios de colaboração que devem realçar o apoio que os alunos dão uns aos outros, o entusiasmo e a contribuição aplicada na tarefa;
- os alunos do grupo devem auto-avaliarem-se da tarefa realizada.

Também Booth e Ainscow M., (2002), considera que quando os professores preparam as suas aulas devem ter “em vista todos os seus alunos, reconhecendo os seus diferentes pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem” (p.11).

A aprendizagem cooperativa tem duas características principais: “os alunos trabalham em equipa para dominar os materiais escolares e as equipas são constituídas por alunos bons, médios e fracos” (Arends, 1995, p.369). Ainda segundo este autor, o modelo desta aprendizagem foi desenvolvido para atingir três importantes objectivos:

- realização escolar, promovendo o desempenho do aluno em actividades escolares importantes, aumentando assim o valor à aprendizagem;
- melhoria das relações entre as raças, aceitando pessoas de outras raças ou portadoras de deficiência;
- competências sociais, de modo a que os alunos aprendam as competências de cooperação e colaboração.

Por isso, segundo o autor, esta aprendizagem é única nos modelos de ensino, para promover a aprendizagem do aluno, porque utiliza a estrutura da tarefa da aprendizagem cooperativa, em que exige que os alunos, organizados em pequenos grupos, trabalhem juntos em actividades escolares. Utiliza, também, a estrutura de recompensa em que valoriza o esforço tanto colectivo como individual.

Para Arends (1995) a sequência geral de uma aula de aprendizagem cooperativa inclui seis fases: estabelecer os objectivos e o contexto da tarefa, dar informação aos alunos através de uma apresentação oral ou de um texto, organizar os alunos em equipas de aprendizagem, proporcionar tempos e assistência ao trabalho de grupo, avaliar os resultados e reconhecer tanto a realização individual como a de grupo. Na aprendizagem cooperativa, o ambiente de aprendizagem caracteriza-se pela utilização de processos democráticos; os alunos assumem um papel activo e responsabilizam-se pela sua própria aprendizagem.

A responsabilidade individual e de grupo é um elemento essencial na aprendizagem cooperativa. Assim, o grupo assume a responsabilidade por alcançar os seus objectivos e cada elemento do grupo irá responsabilizar-se por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum. Ninguém pode aproveitar-se do trabalho dos outros. O grupo deve ter objectivos e deve avaliar o progresso conseguido em relação aos objectivos e aos esforços individuais de cada membro do grupo. A responsabilidade individual existe quando se avalia o esforço de cada aluno e os resultados são fornecidos ao grupo e ao indivíduo para se saber quem precisa de mais ajuda, apoio e incentivo para executar a tarefa em questão. O objectivo dos grupos nesta aprendizagem é fortalecer cada elemento individual (Lopes, & Silva, 2009).

Segundo Sanches (2001), exigir o envolvimento dos alunos é o aspecto mais importante das estratégias de aprendizagem, mas o aluno também tem de perceber que é aquela forma de actuar (a estratégia) que o irá ajudar a resolver os seus problemas específicos.

Mais do que como técnica, modelo ou estilo de ensino, a aprendizagem cooperativa deve ser entendida, como cultura, ética, solidariedade e democracia.

A educação inclusiva é para todos aprenderem juntos independentemente das suas dificuldades porque a educação centra-se na “diferenciação curricular inclusiva” [...] “ que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos” (Roldão, 2003, citado por Sanches, 2005, p.132).

A Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com necessidades educativas especiais apresenta exemplos de estratégias na construção de classes mais inclusivas: o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogéneo, o ensino efectivo e a ajuda entre alunos. Tudo isto para se fazer uma verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva (Sanches & Teodoro, 2007).

A diferenciação pedagógica inclusiva é, como o próprio nome indica, aquela que inclui, é aquela que parte da diversidade, que programa e actua em função de um grupo heterogéneo com estilos de aprendizagem e ritmos diferentes (Sanches, 2005). Se os alunos vão à escola é para fazerem aprendizagens e se não aprendem é porque não os sabemos ensinar porque estes alunos necessitam de metodologias de ensino e aprendizagem, diferentes e adaptadas, consoante as suas necessidades e as suas capacidades (Sanches & Teodoro, 2007). A aprendizagem das crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais (N.E.E.) depende “ da maneira de aprender as diferenças em classes e da vontade de tratar eficazmente essas diferenças” (Meijer, 2003, p.10, citado por Sanches & Teodoro, 2007, p.113). Esta aprendizagem deve ser feita por um professor que seja sensível à diversidade. E essa diversidade pressupõe que o professor conheça bem os seus alunos e que possua um saber pedagógico para poder trabalhar com eles e poder arranjar mecanismos de forma a poder praticar uma diferenciação pedagógica adequada e pertinente aos problemas, às necessidades, capacidades, interesses, saberes e características desses seus alunos.

Por fim, o professor terá de reflectir e criticar “sobre as aprendizagens que se fizeram ou que não se fizeram e as condições do processo educativo” (Paulo Freire, 1981, citado por Sanches & Teodoro, 2007, p.114).

1.2. HIPERACTIVIDADE

“Educai as crianças
e não será preciso castigar os homens.”
(Pitágoras)

Seguindo o pensamento de Pitágoras, educação é a base do princípio da vida. Sem ela seria impossível viver em sociedade. A escola e a sociedade andam de mãos dadas. A educação começa desde criança e uma criança bem-educada, será um adulto educado e responsável. Tudo o que plantarmos hoje colheremos amanhã. Se o ser humano não for educado e ensinado enquanto ainda é criança, certamente será punido mais tarde pelas suas atitudes. Para que tal não suceda, vamos conhecer e educar, hoje, as nossas crianças.

“A problemática constitui efectivamente o princípio de orientação teórica da investigação, cujas linhas de força define. Dá à investigação a sua coerência e potencial de descoberta. Permite estruturar as análises sem as encerrar num ponto de vista rígido” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 100).

Ainda segundo estes autores a problemática “deve relacionar-se com a pergunta de partida e o seu objecto” (...) e ” formular o projecto de investigação, articulando duas dimensões que se constituem mutuamente nele: numa perspectiva teórica e um objecto de investigação concreto” (pp.100-101).

1.2.1. Breve perspectiva histórica

Segundo Lopes (2004), para melhor conhecermos e compreendermos esta problemática - Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção (PHDA), implica conhecer o seu historial.

Os primeiros escritos metódicos em relação a crianças indisciplinadas, agressivas, impulsivas e desafiantes começam a surgir nos finais do século XIX/início do século XX. Still (1902, citado por Lopes, 2004) foi provavelmente o primeiro a descrever alguns sintomas que mais se aproximam dos actuais da PHDA. Para ele essas crianças apresentavam uma

“deficiência do controlo moral”, baixos níveis de “inibição volitiva” de atenção, hiperactividade, agressividade e, como problemas associados, a crueldade, desonestidade, desobediência e problemas de aprendizagem. Também menciona anomalias físicas, tais como, o tamanho grande da cabeça, mal formações do palato ou vulnerabilidade às infecções.

Segundo Lopes (2004), é nas primeiras décadas do século XX, que surgem vários autores e investigadores com diversos conceitos e variadas descrições em relação à PHDA. Inicialmente este distúrbio era considerado uma perturbação neurológica, provocada pela existência de lesões cerebrais.

Foi nos anos 40, que Strauss & Lehtinen (1947, citado por Lopes, 2004) criaram o conceito de “Síndrome de Lesão Cerebral Mínima” que depois foi desenvolvido por Pasamanick & Knobloch nos anos 60. O conceito de Síndrome de Lesão Cerebral Mínima associava os problemas de comportamento a desvios funcionais no sistema nervoso central. Estes autores consideravam que o comportamento agitado das crianças hiperactivas era causado por lesões funcionais no sistema nervoso central.

Assistimos a um aumento significativo no estudo mas verifica-se sobretudo uma mudança radical na concepção do distúrbio. “Os níveis exagerados de actividade deixam de ser considerados o aspecto fundamental do distúrbio, emergindo o “défice de atenção” como aspecto que mais tipicamente o definiria” (Lopes, 2004, p.25).

A Associação Psiquiatra Americana (A.P.A.) publica o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Este manual é utilizado a nível mundial como um guia para o diagnóstico de doenças mentais.

O DSM-I é publicado pela primeira vez em 1952 e houve cinco revisões em que incluíram mais transtornos mentais e excluíram outros (Lopes, 2004).

Nos anos 60 Chess (citado por Lopes, 2004) falou no excesso de actividade como um sintoma central da doença, destacou a importância de construção de instrumentos objectivos de avaliação, retirou aos pais a culpabilidade pelos problemas dos filhos e separou os conceitos de “Síndrome de Hiperactividade” e “Síndrome de Lesão Cerebral”.

O DSM-II (APA, 1968) surge com a criação de uma categoria diagnóstica denominada de “Distúrbio Hiperactivo da Infância”. Este conceito confirma a importância da avaliação do comportamento como factor fundamental no diagnóstico do distúrbio (Lopes, 2004).

Para Barkley (1990, citado por Lopes, 2004), os anos 70 foram importantes para a “definição e conceptualização actuais da PHDA, não só ao nível da emergência dos défices de atenção como imagem de marca deste distúrbio, como também ao nível da produção científica sobre etiologia, terapêutica e avaliação do PHDA” (p. 26). A nível etiológico, começaram a considerar os factores ambientais e a nível terapêutico, houve uma intensa investigação sobre a eficiência das técnicas de modificação de comportamento e dos estudos do efeito de medicamentos nas crianças, principalmente nos efeitos: cognitivos (efeitos positivos na memória, atenção, concentração, aprendizagem...), nas realizações académicas, nos comportamentais e no humor.

Na década de 80, efectuaram-se progressos importantes na metodologia da investigação, da avaliação e da terapêutica da PHDA. O “Distúrbio Hiperactivo da Infância” (DSM-II - APA, 1968) é substituído pelo “Distúrbio de Déficit de Atenção” (DSM-III-APA, 1980), em que a criança apresenta desatenção, impulsividade e hiperactividade e, mais tarde, pelo “Distúrbio Hiperactivo e de Déficit de Atenção” (DSM-III-R-APA, 1987), como uma revisão do DSM-III.

No DSM-III-R (APA, 1987), os sintomas são apresentados numa única lista detalhada de verificação de comportamentos. São criados subtipos de Distúrbio de Déficit de Atenção (DDA): DDA com Hiperactividade; DDA sem Hiperactividade; DDA residual (constitui um subtipo com contornos pouco definidos) (Lopes, 2004).

O DSM-IV (APA, 1994) surge na década de 90 e estabelece uma nova subdivisão de sintomas: os de “desatenção” e os de “hiperactividade - impulsividade”.

Outro factor importante neste DMS-IV é a forte ostentação na necessidade de o despiste ser realizado em ambientes estruturados principalmente em salas de aulas e considera que os professores são observadores privilegiados.

Relativamente aos sintomas devem verificar-se pelo menos em dois contextos, como por exemplo, na escola e em casa. A PHDA afecta 3 a 5% de crianças em idade escolar (APA, 1994), é um dos distúrbios psicológicos mais comuns na infância e afecta maioritariamente crianças do sexo masculino (Lopes, 2004).

Tanto o DSM-IV (APA, 2000) como o DSM-IV-TR (APA, 2002) referem que a principal característica da Perturbação de Hiperactividade com Déficit de Atenção é “ um padrão persistente de falta de atenção e/ou impulsividade - hiperactividade, com uma

intensidade que é mais frequente e grave que o observado habitualmente nos sujeitos com um nível semelhante de desenvolvimento” (DSM-IV-TR, APA, 2002, p.85).

1.2.2. Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção (PHDA)

A terminologia pela qual esta perturbação é denominada é bastante diversificada. Termos como Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade (DDAH), Distúrbio Hiperkinético (DH), Síndrome de Défice de Atenção e Hiperactividade (SDAH), Distúrbio Hiperactivo de Défice de Atenção (DHDA), Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção (PHDA) são alguns dos termos usados para referir uma série de características comportamentais comuns. Deste modo, existem inúmeras controvérsias que se iniciam imediatamente pela própria designação e definição do respectivo conceito (Lopes, 2004), que se apresenta com diferentes explicações teóricas consoante as várias denominações.

A Desordem por Défice de Atenção (DDA) é uma perturbação genética do foro neurobiológico que se manifesta logo na primeira infância podendo manifestar-se durante toda a vida, apesar de maneiras diferentes e de pessoas para pessoas. É caracterizada pela dificuldade em manter a atenção e concentração (Sosin, & Sosin, 2006).

“As causas da PHDA são ainda hoje largamente desconhecidas” (Lopes, 2004, p.133). No entanto a comunidade científica, de forma geral, acha que as causas são mais endógenas do que exógenas, ou seja, terão mais a ver com factores internos do indivíduo do que com factores do meio (Lopes 2004).

Especificamente a PHDA (Barkley, 2000, citado por Lopes, 2004), parece derivar mais de anomalias do desenvolvimento do cérebro, resultantes de factores hereditários, do que de factores ambientais. A maioria dos estudos realizados revela que é altamente improvável que existam algumas causas sociais da hiperactividade.

Alguns sintomas que causam problemas manifestam-se, normalmente, antes dos sete anos. No entanto, existem casos que são diagnosticados depois de os sintomas terem estado nos indivíduos durante vários anos, principalmente em indivíduos com o Tipo Predominante Desatento. Os problemas relacionados com os sintomas ocorrem, normalmente, em duas situações (casa, escola ou trabalho). Por isso, é necessário que existam provas de um défice

clínico do funcionamento social, académico ou laboral (DSM-IV-TR, APA, 2002). Esta perturbação “não ocorre exclusivamente durante uma Perturbação Global do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outra Perturbação Psicótica e não é melhor explicada por outra perturbação mental” (p.85).

Os três sinais que se distinguem da PHDA são: a falta de atenção, a impulsividade e a hiperactividade ou actividade excessiva.

1.2.3. Diagnóstico da PHDA

A falta de atenção é a característica predominante e a mais problemática tanto para o aluno como para o professor.

O aluno tem dificuldade em estar concentrado numa actividade durante muito tempo. Por vezes, encontra-se presente fisicamente na sala mas a sua mente está ausente. Também se distrai com uma extrema facilidade. Para estes alunos, a escola acaba por se tornar um local desgastante. É aqui que o professor tem um papel importante em observar os comportamentos do aluno e modificar a situação escolar para que este possa ter sucesso. A intervenção do professor deve ser de ponderação e compreensão permitindo que o aluno tire aproveitamento da sua inteligência, de modo a poder mudar a sua vida. Os professores devem comunicar com os pais e estes com o médico em relação à falta de atenção para se poderem tomar as medidas necessárias na resolução do problema. Este trabalho de equipa pode produzir resultados excelentes no aluno (Sosin, & Sosin, 2006). Ainda segundo estes autores “estes alunos podem revelar-se algumas das pessoas mais criativas e inteligentes do planeta. Podem ter sido abençoados com a capacidade de ter novas ideias, de criar descobertas e invenções que contribuam para melhorar a humanidade” (p.17).

Segundo Parker (2003), a desatenção manifesta, pelo menos, seis das seguintes características:

Não presta muita atenção aos pormenores ou comete erros por descuido nas tarefas escolares, nos trabalhos ou noutras actividades; tem dificuldade em fixar a atenção nas tarefas ou nas actividades lúdicas; parece não ouvir o que lhe dizem directamente; tem dificuldade em seguir instruções e não conclui os trabalhos escolares, as tarefas ou os deveres no local de trabalho (não devido a desobediência ou a não compreender as instruções); tem dificuldades em organizar tarefas e

actividades; evita, não gosta ou mostra-se relutante em se envolver em tarefas que requerem esforço mental continuado (tal como trabalhos escolares ou trabalhos de casa); perde com frequência coisas necessárias para a realização de tarefas ou de actividades (por exemplo, brinquedos, trabalhos escolares, lápis, livros ou ferramentas); distrai-se com facilidade e frequência com estímulos irrelevantes; esquece-se com frequência das actividades diárias (p.9).

Este último sintoma permanece constantemente ao longo do tempo e tem claras repercussões negativas na vida académica, laboral e social. Por exemplo, logo desde o Pré-escolar, começamos a exigir que as crianças consigam permanecer centradas numa tarefa durante um tempo, por vezes, superior à capacidade da criança com este tipo de perturbação. O que verificámos é que elas não são capazes de manter o mesmo grau de compromisso face às tarefas, não conseguem prestar atenção suficiente aos detalhes e perdem sobretudo a concentração nas tarefas rotineiras, afastando as que não lhes demonstram interesse. Estas “perturbações por défice de atenção são mais frequentes nos rapazes; a proporção é de 1/3 nos rapazes contra 1/6 nas raparigas, aproximadamente” (Vásquez, 1997, citado por Bautista; p.162). Na escola, estas crianças são desorganizadas, os trabalhos realizados apresentam-se, normalmente, sujos, desordenados e por vezes danificados. Outra característica tem a ver com a mudança constante de actividades, sendo incapazes de as terminar e perdem ou esquecem-se frequentemente do material escolar. Por outro lado, não conseguem cumprir as regras e instruções a não ser que estas lhe sejam constantemente recordadas, o que, em termos escolares e sociais provoca situações problemáticas e de sentimentos de rejeição e isolamento.

A Hiperactividade é a característica mais visível. As crianças apresentam níveis de actividade excessiva tanto a nível motor (mexem constantemente as mãos e as pernas, dificilmente permanecem quietas, apresentam movimentos desajeitados...) como a nível vocal (falam demasiado, respondem quando não devem, imitem sons inapropriados...) (Lopes, 2004).

No DSM-IV-TR (APA, 2002), a hiperactividade manifesta-se das seguintes formas:

- movimenta excessivamente as mãos e os pés e move-se enquanto está sentado
- levanta-se da sala de aula ou noutras situações em que se espera que esteja sentado
- corre ou salta excessivamente, em situações em que é inadequado fazê-lo
- tem dificuldade em jogar ou dedicar-se tranquilamente a actividades de ócio
- parece ‘ligado à corrente’
- fala excessivamente

Segundo este manual, a hiperactividade pode alterar-se em função da idade e do seu nível de desenvolvimento. Por essa razão, o seu diagnóstico deve ser feito cautelosamente, principalmente quando as crianças são ainda pequenas, para não se confundir esta perturbação com a actividade física normal das crianças. Uma distinção fundamental baseia-se numa actividade quase permanente, incontrolada e incontrolável que se caracteriza por não ter uma meta concreta e por surgir nos momentos mais inoportunos.

Um dos problemas da criança com hiperactividade é que esta actividade constante é dirigida para tarefas e objectivos diferentes daqueles preferidos pelos seus pais e pelos seus professores. Isto provoca muitas situações de conflito, entre a criança e os pais e a criança e os professores, que terminam quase sempre em reacções negativas e de desespero.

Também é importante destacar que estes excessos de actividade variam em diferentes contextos e situações e com diferentes pessoas. Assim, alcançam maior grau de severidade em lugares públicos, quando há visitas em casa e na sala de aula. Também se manifestam perante exigências demasiado rígidas dos pais e professores, na realização de tarefas aborrecidas ou com recompensas escassas. As suas condutas tornam-se mais adequadas quando se encontram em ambientes calmos e se recebem uma atenção mais individualizada.

Na idade pré-escolar e escolar estas crianças têm dificuldade em estar quietas a ouvir contar uma história. Permanecem pouco tempo sentadas e andam sempre a saltitar de área em área, deixando as tarefas por terminar. Em casa, levantam-se da mesa antes de acabar a refeição, durante a realização dos trabalhos de casa ou mesmo durante um filme ou desenhos animados.

Na adolescência e na idade adulta, a hiperactividade manifesta-se por inquietação e dificuldade em manter tarefas tranquilas. O adulto hiperactivo tem tendência para desesperar em filas de trânsito, não consegue permanecer sentado em salas de espera e tem dificuldade em estar no mesmo sítio durante muito tempo. São adultos impacientes e desorganizados.

Sosin e Sosin (2006) salientam que além da hiperactividade algumas crianças “podem ter problemas de coordenação, que podem afectar o equilíbrio, a coordenação óculo-manual e a motricidade fina” (p.44).

A Impulsividade de acordo com Lopes (2004) é como um fracasso na inibição de comportamentos que constitui “uma incapacidade de controlo pessoal em resposta a exigências da situação” (p.81).

Por isso se diz que é uma das características psicológicas, segundo investigadores do desenvolvimento infantil, mais evidentes da idade pré-escolar e que pode manifestar-se de diferentes formas. Estas crianças dão respostas rápidas e precipitadas a questões, demonstram dificuldades em seguir instruções, em esperar pela sua vez e em suportar a frustração. Envolvem-se em situações perigosas e sofrem acidentes por não terem a noção do perigo. Desistem com facilidade quando as tarefas exigem mais trabalho e preferem actividades de recompensa imediata do que actividades cuja recompensa só surge a médio ou longo prazo. Por vezes, dizem frases inadequadas socialmente. Por estas razões, estas crianças são catalogadas como mal-educadas, irresponsáveis, desobedientes, difíceis de aturar..., provocando graves dificuldades nas suas relações sociais com os colegas, professores ou pais.

A nível escolar, essa impulsividade impede a criança de responder de forma reflexiva, conduzindo-a frequentemente ao erro porque prestam atenção a muitos estímulos ao mesmo tempo. Têm dificuldades de memória a curto prazo, dificultando a retenção da informação. Demonstram dificuldades de planeamento e organização, interferindo com a escrita quando há um tempo limitado e não conseguem, por vezes, acompanhar as exigências escolares. Surgem os insucessos, os maus comportamentos que impedem um bom aproveitamento escolar.

No DSM-IV-TR (APA, 2002), a impulsividade manifesta-se das seguintes formas:

- impaciência, precipita as respostas antes que as perguntas tenham acabado e dificuldade em adiar respostas;
- dificuldade em esperar pela sua vez;
- interrompe ou interfere negativamente nas actividades dos outros, causando por vezes problemas com os pares.

A impulsividade é uma característica que se refere a um estilo de conduta precipitada e demasiado rápida que se operacionaliza como uma rapidez excessiva no processamento da informação, tornando-se um fracasso na capacidade de resposta fundamentada e uma inibição dos mecanismos apropriados para o cumprimento das tarefas. Os alunos com esta perturbação são impacientes, não conseguem esperar pelos reforços positivos ou adiar recompensas, não conseguem esperar ou respeitar a sua vez e interrompem constantemente os outros. Estas atitudes causam frequentemente graves problemas. Entre os comportamentos que mais

distinguem os alunos com esta perturbação, está a actividade motora em excesso em que, muitas vezes, traduz-se numa atitude de interferência com os outros e que perturba e destabiliza o normal funcionamento da sala de aula. Também verificamos que estas crianças sofrem acidentes com frequência porque agem sem pensarem nos perigos existentes, mostrando-se incapazes de controlar as suas acções e reflectir nas consequências. O seu escasso auto-controle também pode provocar o incumprimento de regras básicas na escola. Estas crianças são postas constantemente de castigo o que provoca uma grande tensão tanto familiar, como escolar e mesmo para a própria criança, provocando uma diminuição na sua auto-estima.

Lopes (2004) considera que para se fazer um diagnóstico será necessário passar pelas seguintes etapas: entrevista com a criança/adolescente e com os pais; exame médico; preenchimento de questionários pelos pais e pelos professores; entrevista com os professores; observação directa do comportamento da criança/adolescente, nos diversos contextos de vida.

1.2.4. Subtipos de PHDA e problemas associados

Lopes (2004) refere que “uma das mais controversas e discutidas formas de subdivisão da PHDA baseia-se na presença ou ausência de hiperactividade” (p.114). É no DSM III (APA, 1980) que surge essa divisão:

- A) A (PDA/+H) – Perturbação de Défice de Atenção com Hiperactividade. Neste caso as crianças são avaliadas como agressivas, rejeitadas pelos pares, a auto estima é baixa, são mais imaturas, irresponsáveis, perturbadoras, barulhentas e impulsivas.
- B) A (PDA/-H) - Perturbação de Défice de Atenção sem Hiperactividade. Aqui, os investigadores e clínicos dizem que este distúrbio está associado a Problemas de Aprendizagem (PA). As crianças são ansiosas, ausentes, letárgicas, preguiçosas, isoladas, confusas, apáticas e “perdidas nos seus próprios pensamentos”.

Em DSM III-R (APA, 1987) esta divisão é desvalorizada e deixou de haver subdivisões.

Em DSM IV- TR (APA, 2002) para um diagnóstico, o subtipo deve indicar-se em função do padrão sintomático predominante nos últimos seis meses:

- PHDA, Tipo Misto – Deve ser usado se seis ou mais sintomas de falta de atenção e de hiperactividade - impulsividade permanecerem durante pelo menos seis meses. Existem crianças e adolescentes que se incluem neste tipo mas nada se sabe ainda sobre a fase adulta.
- PHDA, Tipo predominantemente Desatento - Deve ser usado se seis ou mais sintomas de falta de atenção mas menos de seis sintomas de hiperactividade - impulsividade permanecerem durante pelo menos seis meses. “A hiperactividade pode ainda ser uma característica clínica significativa em muitos destes casos, enquanto noutros casos são simples faltas de atenção” (p.87). Os casos com este tipo são sociavelmente passivos e parecem ser mais negligenciados do que rejeitados pelos pares.
- PHDA, Tipo predominantemente Hiperactivo - Impulsivo - Deve ser usado se seis ou mais sintomas de hiperactividade - impulsividade mas menos de seis sintomas de falta de atenção permanecerem durante pelo menos seis meses. Nestes casos, a falta de atenção pode ser uma característica clínica significativa.

Os problemas associados, segundo o DSM IV- TR (APA, 2002) são, geralmente, a frustração, a teimosia, a insistência, a baixa auto-estima, a rejeição pelos pares, o baixo rendimento escolar que conduz a conflitos com a família e a escola e os comportamentos de oposição.

Existem crianças referenciadas com esta perturbação que têm também:

- perturbação do Comportamento, manifestando-se com três ou mais dos seguintes critérios nos últimos 12 meses e de um critério nos últimos 6 meses: comportamentos agressivos que causam sofrimentos ou não agressivos que causam destruição da propriedade, falsificação ou roubo e violações das normas. Esta perturbação provoca um défice clinicamente significativo no funcionamento social, escolar ou laboral.

Ou

- perturbação de Oposição, comportamentos negativistas, desafiantes, hostis em relação às autoridades que duram 6 meses com quatro dos seguintes comportamentos: enfurece-se, discute, desafia ou recusa cumprir regras, aborrece de propósito, culpa os outros dos seus erros, é molestado pelos outros, sente raiva e é vingativo. Esta perturbação provoca um défice clinicamente significativo no funcionamento social, escolar ou laboral.

1.2.5. Intervenção em crianças com PHDA

Segundo Vásquez (1997, citado por Bautista) actualmente, os tratamentos mais utilizados são: “tratamento médico, baseado em psicofármacos; tratamento comportamental, baseado em técnicas de modificação da conduta e tratamento cognitivo-comportamental, que utiliza técnicas cognitivas e comportamentais” (p. 171).

Os estimulantes são o tratamento farmacológico que produz uma diminuição da actividade física e um aumento dos períodos de atenção, melhorando o rendimento escolar e que não provocam habituação nem dependência física (Velasco Fernández, 1980, citado por Vásquez, 1997, em Bautista).

No tratamento comportamental é fundamental que a modificação dos comportamentos seja aplicada por pais e professores. No âmbito familiar, as terapias de comportamento têm como objectivo mudar o sistema de reforços importantes. No âmbito escolar, o rendimento académico deve ser compensado e reforçar os comportamentos adequados a fim de diminuir os comportamentos perturbadores (Safer e Allen, 1979, citado por Vásquez, 1997, em Bautista).

O tratamento cognitivo-comportamental “tenta aumentar o uso da linguagem como actividade encarregada de interiorizar o controlo sobre o comportamento” (Luria, 1956,1958, Vigotsky, 1934, em Ciudad, 1986, citado por Vásquez, 1997, em Bautista).

Lopes (2004) considera que a intervenção passa não só pela medicação, pelas intervenções comportamentais e pelas intervenções cognitivo-comportamentais mas também pelas estratégias de intervenção na sala de aula (estratégias educacionais de organização e

gestão em sala de aula e intervenção nos problemas de leitura), como pelas estratégias de intervenção a nível parental (não culparem constantemente os filhos dos comportamentos que exibem e de não se auto-culpabilizar pela inquietação comportamental dos filhos) e pela intervenção farmacológica, visto que “ a resposta ao tratamento depende da presença de outros factores, pelo que a medicação só por si não é solução” (p.237). Nesta intervenção, “os pais devem ser informados das medicações terapêuticas, contra-indicações, efeitos secundários, advertências e precauções especiais no uso da medicação” (p.237). A medicação com estimulantes nas crianças com PHDA, permite-lhes aumentar a atenção, melhorar o controlo dos impulsos, a coordenação dos movimentos motores finos e o tempo de reacção. A medicação não aumenta a inteligência, mas a capacidade de aprendizagem e a capacidade de evocação ou relembrança. Assim, a medicação contribui não só para a melhoria da qualidade de trabalho como também da interacção da criança com os pais, pares e professores (Lopes, 2004).

Sosin, e Sosin, (2006) descrevem as seguintes estratégias de intervenção:

Para os Professores:

- utilizar calendários de exercícios e assinalar a conclusão de cada atribuição
- comunicar com o aluno e depois com os pais
- estabelecer datas em projectos a longo prazo para analisar a sua evolução
- manter uma ligação com os pais para que estes possam monitorizar os trabalhos de casa da criança
- registar por escritos os exercícios e pedir aos pais para assinarem em como tomaram conhecimento

Para os Pais:

- ver todos os dias a mochila, cadernos, exercícios do filho
- elaborar com o filho um horário (diário, semanal...) para poder organizar o tempo.
- fazer intervalos durante os trabalhos de casa para não se tornarem maçadoras
- ajudar o filho a realizar primeiro as tarefas menos agradáveis
- dividir as tarefas maiores em várias partes com intervalos e/ou recompensas

- para recompensar a criança a terminar as tarefas é necessário que os pais utilizem incentivos positivos. Exemplo: um calendário com estrelas por cada tarefa concluída
- realizar trabalhos com os filhos. Assim, os pais servem de modelo para demonstrar aos filhos a importância da realização desses trabalhos
- recorrer a um explicador para que os pais possam libertar-se, um pouco, da tarefa por vezes frustrante, dos trabalhos de casa.

A intervenção de fármacos pode estimular a disciplina e a motivação. “As medicações estimulantes são o tratamento mais eficaz para os principais sintomas de falta de atenção, impulsividade e actividade excessiva” (Sosin, & Sosin, 2006, p. 85), melhorando a qualidade de vida das crianças a nível social e académico. A nível académico os seus efeitos tornam as crianças com maior auto estima e esperança, estimulando a motivação e confiança. Melhora o desempenho e mobiliza a vontade de ser mais produtivo. A nível social tem efeitos nas relações e capacidades sociais. As crianças conseguem concentrar-se naquilo que os colegas dizem, dão-se bem com os outros e são bem aceites por eles. Na intervenção, a administração de fármacos pode ser necessária do ponto de vista educativo, mas também é necessário um apoio psicopedagógico, tanto no âmbito comportamental como no cognitivo-comportamental. Este apoio ajuda muito as crianças a melhorar as relações professor-aluno, as dificuldades académicas e a relação interpessoal da criança na sala de aula. As tarefas para estas crianças devem ser curtas e devem receber prémios verbais positivos pelas suas conquistas e apoios estimulantes pelos seus fracassos. São crianças que precisam de ajuda de pessoas com muita paciência.

“Não se esqueçam de que os frutos dos vossos esforços
podem não ser visíveis de imediato, mas não há dúvida
de que marcam a diferença”(Sosin, & Sosin,2006,p.105).

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

No enquadramento metodológico pretendemos explicar como vamos realizar este projecto de intervenção.

Em primeiro lugar, focámos a caracterização do projecto, abordámos a metodologia utilizada e o objectivo dessa metodologia.

Em seguida, falámos da problemática da situação, questionando-a de modo a poder intervir.

Para podermos intervir, traçámos os objectivos gerais do trabalho de projecto e utilizámos as técnicas e instrumentos de pesquisa de dados onde explicámos o porquê da utilização de cada técnica e para quê.

Por fim, faremos o relato de como procedemos para aplicar as técnicas para recolha de dados e como vamos analisar esses mesmos dados recolhidos.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO

Para se levar à prática um projecto de investigação, Bell (2004), recomenda:

Será preciso seleccionar um tópico, identificar os objectivos do trabalho, planear e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, material e indivíduos; será também necessário recolher, analisar, apresentar a informação e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos (p. 13).

O nosso projecto de investigação insere-se na tipologia investigação-acção que, segundo Bell, é uma tipologia muito utilizada pelos professores, no sentido de melhorarem as suas práticas educativas. Como qualquer investigação, a investigação-acção, obriga à utilização de técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados, para a compreensão das problemáticas existentes e para a construção das respostas adequadas à situação, no sentido da sua mudança.

Sanches (2005, citando Moreira, 2001), refere que “a investigação-acção usada como estratégia formativa de professores facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação” (p.129).

Durante a acção, a mudança só se torna possível quando todos se envolvem nela. O professor não só observa como também participa. Essa participação é necessária para o seu processo de avaliação em que poderá contar com a colaboração de todos os participantes que se envolveram na acção.

O professor envolve-se na investigação, que para Arends (1995), a investigação-acção, “consiste num processo de colocar questões, procurar respostas válidas e objectivas e de interpretar e utilizar os resultados” (...) “tendo como objectivo produzir informação e conhecimentos válidos que tenham aplicação imediata” (p.525). Para este autor, a condução da investigação-acção é um processo que implica “uma sequência de passos para iniciar e realizar um projecto” (p.525). Na sua perspectiva, esse processo tem três passos importantes: “decidir quais os problemas a estudar e explicitar as questões concretas; recolher informação válida; interpretar e utilizar esta informação com o objectivo de melhorar o ensino” (pp.526-527). A investigação-acção começa quando há situações em que o professor não está satisfeito com elas e/ou que pretende melhorá-las. Deste modo, o professor inicia o processo que “consiste em isolar um problema para investigar, empreender acções, recolher dados, observar o que se passa, e reflectir sobre todo o processo antes de prosseguir o estudo” (p.527).

Neste sentido, Sanches (2005) refere que o professor ao investigar está a fazê-lo para “compreender e poder actuar fundamentalmente e com a autonomia necessária para enfrentar os desafios da educação de hoje” (p.130). O professor tem de recolher informação válida para poder fundamentar a sua prática pedagógica e “cientificar o seu acto educativo” (p.130).

Segundo Bogdan (1994), “a investigação-acção é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (p.293). Para este autor, podem ser utilizados na investigação-acção “tanto os métodos qualitativos como os quantitativos. Os métodos qualitativos baseiam-se na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos” (p.293). Os investigadores assumem “um papel activista, de agentes de mudança” (p.294). A investigação-acção preocupa-se essencialmente com questões importantes, principalmente problemas sociais, cujo objectivo é favorecer a mudança social e melhorar a vida das pessoas. Mas para isso, o investigador tem de ser rigoroso, fazer uma

investigação-acção objectiva, ser honesto, “recolher os dados na fonte e obter as perspectivas de todas as partes envolvidas nas questões” (p.295). Ao recolher os dados, o investigador tem como objectivo denunciar e alterar a discriminação.

O ponto de partida deste projecto é identificar e definir o problema para podermos intervir. Expor com exactidão o problema não é tarefa fácil pela “quantidade, gravidade e complexidade das situações” (Sanches, 2005, p.137). Seguindo a opinião da autora, quando o professor não está satisfeito com o problema vai tentar resolvê-lo, questionando-se. Surge a questão de partida, de modo a podermos investigar para intervir. Na fase seguinte, avaliámos a situação para obtermos um diagnóstico exacto, que pode ser alcançado através da realização, interpretação e análise das informações obtidas, pelas técnicas e instrumentos de análise de dados (pesquisa documental, observação, entrevista, sociometria). De acordo com a autora, esta tarefa, “exige rigor, ética e profissionalismo” (p.138). A partir da compreensão do problema e das suas variáveis, elaborámos a planificação global da intervenção a longo prazo, onde constam os objectivos gerais, os objectivos específicos, as estratégias e actividades, a calendarização, os recursos e a avaliação. A partir desta planificação, partimos para a intervenção e elaborámos, com intervalos regulares, outros planos de modo a podermos reflectir e avaliar o processo.

Neste projecto, a investigação e a acção estão devidamente interligadas pois o momento da produção do conhecimento levado a cabo pelo investigador (educadora) está associado ao momento de aplicação desse conhecimento (acção) feito pela educadora.

É nosso objectivo melhorar a situação em estudo, as relações sociais e o rendimento académico da criança e de todo o grupo, assumindo o papel de intervenientes, através da realização do projecto de intervenção, elaborado em função das necessidades do grupo, da criança e do meio, utilizando uma educação inclusiva, e usar como estratégias a aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica.

Pretendemos contribuir de forma qualitativa para o enriquecimento das nossas práticas pedagógicas e motivar para aumentar o tempo de atenção e concentração da criança, elogiando os seus progressos. Esperamos ainda, ensiná-lo a controlar a sua impulsividade para melhorar o ambiente na sala de aula com o grupo, evitando situações de conflito e confronto e tornando-o mais agradável e propiciador de aprendizagens.

2.2. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE PARTIDA

Recordando Sanches e Teodoro (2005) ao referirem que “a educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades” (p.132), onde “a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas” (2006, p.72), resolvemos identificar e investigar a problemática, tentando encontrar uma resolução. Sabemos que o Alex é uma criança que, desde que entrou no jardim-de-infância, tem vindo a demonstrar alguns problemas a nível de comportamento, de atenção e concentração, provocando um clima social e escolar de destabilização e desorganização no grupo, a nível de ensino/aprendizagem e de inter-relação com o grupo e os adultos. Perante esta situação, pretendemos tentar mudá-la para melhor, recorrendo a um processo de investigação e intervenção, utilizando como estratégia a educação inclusiva na nossa prática educativa. Mas como fazê-lo? Ao questionarmo-nos surge a nossa questão de partida que é como um fio condutor da nossa investigação e que nos ajuda a exprimir, aquilo que procurámos saber, elucidar e compreender melhor a situação e prosseguir o nosso trabalho (Quivy e Campenhoudt, 1998). Para estes autores

A pergunta de partida constitui normalmente um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a rotura com os preconceitos e as noções prévias (...) uma boa pergunta de partida deve poder ser tratado. Isto significa que se deve poder trabalhar eficazmente a partir dela e, em particular, deve ser possível fornecer elementos para lhe responder. Estas qualidades têm de ser pormenorizadas (pp.34-35).

De acordo com os mesmos autores

Uma boa pergunta de partida deve apresentar qualidades de clareza (ser precisa, concisa e unívoca), qualidades de exequibilidade (ser realista) e qualidades de pertinência (ser uma verdadeira pergunta, abordar o estudo do que existe, basear o estudo da mudança no do funcionamento e ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados (p.44).

Com a operacionalidade do trabalho de investigação-acção pretendemos responder à seguinte questão: como intervir, no grupo e com o grupo, de modo a colmatar problemas comportamentais e de aprendizagem, derivados da perturbação de hiperactividade com défices de atenção?

É a partir desta questão que damos início o nosso projecto.

2.3. OBJECTIVOS GERAIS DO TRABALHO DE PROJECTO

Os objectivos constituem aquilo que pretendemos atingir com a elaboração de uma investigação de um trabalho. Indicam o que queremos fazer para chegar aos resultados pretendidos. Os objectivos gerais são aqueles mais vastos. São aqueles que pretendemos atingir a longo alcance e atingir respostas do problema de investigação.

Citando Guerra (2000):

Os objectivos gerais descrevem grandes orientações para as acções e são coerentes com as finalidades do projecto, descrevendo as grandes linhas de trabalho a seguir e não são, geralmente, expressos em termos operacionais, pelo que não há possibilidade de saber se foram ou não atingidos. Definidos para todo o projecto, são globalizantes, geralmente, não são datados nem localizados com precisão, sendo, no entanto, formulados em termos de verbos de acção. É frequente que os objectivos gerais explicitem as intenções para cada um dos tipos de actores definidos como grupos-alvo do projecto (pp.163-164).

Os objectivos gerais que traçámos para este trabalho de projecto são:

- fazer uma pesquisa teórica que sustente o trabalho a realizar;
- fazer uma caracterização do grupo e do contexto em que está inserido, para uma melhor compreensão da situação educativa;
- proporcionar condições de aprendizagem significativas aos alunos que respeitem as especificidades da criança e as do grupo;
- desenvolver estratégias e práticas de educação inclusiva, com o grupo, entre elas a aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica inclusiva, de modo a colmatar o défice de atenção e de concentração no grupo e promover o sucesso de todas as crianças;
- aprender a trabalhar com a diversidade dos alunos do grupo;
- aprender a cientificar o acto pedagógico, numa dinâmica de acção, reflexão, acção, contínua e sistemática.

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA DE DADOS

Antes de começarmos a investigação, o primeiro procedimento adoptado foi solicitar a obtenção de autorizações, através de ofícios escritos, para observarmos uma criança em contexto escolar e solicitar documentos/relatórios médicos e escolares, à mãe da criança e ao presidente do conselho executivo do agrupamento (anexo I).

Para recolhermos de modo mais eficaz os elementos necessários à investigação em estudo, recorreremos a quatro técnicas porque a investigação em causa não tem referências suficientes para o projecto de trabalho que pretendemos estudar. Deste modo, podemos fazer uma investigação mais exaustiva de recolha e análise da informação, no sentido de procurar respostas para a resolução do problema.

Vamos utilizar quatro técnicas e instrumentos de pesquisa de dados: a pesquisa documental, a observação, a entrevista e a sociometria – inquérito por questionário (anexos II; III; IV; V).

2.4.1. Pesquisa documental

Utilizámos a pesquisa documental porque segundo Afonso (2005) podemos “obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (p.88). Trata-se de uma técnica que fornece documentos escritos de suporte de extrema relevância porque neles existe a informação necessária e credível que proporciona conhecimentos fundamentais para a nossa investigação em estudo.

A pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação. Abre muitas vezes a via à utilização de outras técnicas de investigação, com os quais mantém regularmente uma relação complementar (observação, inquérito, análise de conteúdo, investigação-acção), e, assim, chega, por vezes, a criar material empírico novo (Saint-Georges, 2005, p.30).

2.4.2. Observação

Utilizámos a técnica da observação porque, segundo Estrela (1994), desempenha um papel fundamental no que se refere à metodologia experimental e “constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática” (p. 29).

Ainda segundo o mesmo autor, observamos para descrever e quantificar os comportamentos dos indivíduos, para conhecermos o campo de observação, as unidades de observação, a realidade e a partir daí regularmos a intervenção.

Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interacções permitiram a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida (Estrela, 1994, p.128).

Estrela (1994), refere vários tipos de observação. As que achámos mais pertinentes são a observação participante, porque “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p.31) e a observação naturalista, para “uma descrição e quantificação de comportamentos do homem” (p.45). O autor descreve também a observação antropológica (observação naturalista e/ou participante) que “exige uma presença prolongada do observador, que também deverá entrar em contacto directo (e pessoal) com os observados” (pp. 51-52).

Sendo assim, considerámos de suprema importância utilizar, neste projecto, esta técnica que se converte num poderoso meio que permite conhecer a realidade e a partir daí regular a intervenção.

2.4.3. Entrevista

Utilizámos a técnica da entrevista porque é utilizada “em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (Bogdan, 1994, p.134). Seguindo as suas orientações, antes da realização da entrevista, foi necessário decidir o que pretendíamos saber, o tipo e o estilo de entrevista a aplicar, formular o esquema de perguntas, ponderar o local da realização da entrevista e o tempo necessário para a sua realização.

Ainda segundo este autor, a entrevista é utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134).

A entrevista utilizada é semi-estruturada pois segundo Afonso (2005), este tipo de entrevistas “são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista” (p.99).

Segundo Estrela (1994), a técnica da entrevista tem como objectivo recolher dados de opinião que facultem a caracterização do processo em estudo e conhecer, em várias situações, os intervenientes no processo. É uma técnica de investigação em que se pretende “utilizar, na condução da entrevista, uma orientação semi-directiva, sem prejuízo de uma prévia estruturação da entrevista, estruturação desenvolvida em termos de objectivos gerais e específicos” (p.342).

De acordo com Nahoum, citado por Estrela “ a melhor estratégia é ainda a que considera a entrevista como um processo controlado pelo entrevistador e processo de uma tomada de consciência exacta da situação por parte do entrevistado” (p. 345).

Considerámos, importante e indispensável para este trabalho entrevistar a mãe da criança por ser a pessoa que mais informação possui para poder caracterizar o processo em estudo.

2.4.4. Sociometria

Utilizámos a sociometria por ser um estudo que permite verificar e quantificar as relações que se estabelecem dentro de um grupo ou de um indivíduo com um grupo e vice-versa. Para se realizar este estudo recorre-se, normalmente, aos testes sociométricos, em várias situações da vida real, por meio de questionários. Contudo, para se conceber um inquérito, é necessário realizar um “ trabalho preliminar relacionado com o planeamento, consulta e definição exacta da informação que necessita de obter (Bell, 2004, p.117). Ainda segundo a autora, para se conceber um inquérito é necessário realizar um “ trabalho preliminar relacionado com o planeamento, consulta e definição exacta da informação que necessita de obter” (p.117).

O inquérito por questionário é, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), especialmente adequado quando se pretende “o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões” (p.189). O questionário visa verificar as hipóteses teóricas e analisar as correlações que essas hipóteses sugerem. O que os diversos autores aconselham fazer é realizar os testes sociométricos em várias situações da vida real. Para Northway e Weld (1999):

Um teste sociométrico consiste muito simplesmente em pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações. Depois de cada criança ter respondido às perguntas, catalogamos as respostas numa folha sumário, na qual podemos aprender uma série de coisas acerca das crianças (p.9).

É nesta perspectiva, que num grupo de crianças, depois da realização do teste, podemos perceber se existem subgrupos, conflitos, rejeições e ainda se existe alguma criança que é marginalizada. Ainda segundo Northway e Weld (1999), o teste sociométrico tem três critérios (situações). Em cada um desses critérios, cada criança indica três escolhas. Assim em cada teste, uma criança faz nove escolhas. Existem testes sociométricos em que se utilizam critérios de rejeição. Estes critérios são mais relevantes no ramo da investigação. De acordo com os mesmos autores, os critérios devem ser situações de experiências da vida real das crianças e “que se mantenham os mesmos critérios e as mesmas escolhas” (p.20) para todas as

crianças. Para se fazer um teste sociométrico, temos de conhecer o “ambiente, a idade, o sexo, as actividades e as oportunidades de associação do grupo em questão” (p.21).

As finalidades do teste são, para Estrela (1994)

Registrar representações individuais sobre as relações existentes no grupo; obter dados a partir desses registos, que possam contribuir para detectar a posição social do aluno dentro do seu grupo; detectar os alunos mais isolados e os mais escolhidos; comparar esses registos com os obtidos por outros processos; contribuir para a caracterização do indivíduo em situação de grupo; permitir um “feedback” ao professor, tornando mais objectivas as suas opiniões sobre as relações que os seus alunos têm em grupo (pp.367-368).

As condições de realização do teste, segundo Estrela, é que se devem conhecer primeiro o grupo, nomeadamente, as suas idades, o meio sócio-económico em que vivem, a sua vida escolar e os seus interesses enquanto grupo. De seguida, o professor deve incentivar o grupo para fazer o teste individualmente, garantindo-lhe que este é confidencial e informando-o que o teste é para efeitos de um trabalho de investigação. O professor deve escolher os critérios, tendo em conta as idades das crianças e os níveis de desenvolvimento cognitivo, usando uma linguagem acessível a todas as crianças, mesmo para as de baixo nível social e económico. Ainda de acordo com o autor, para elaborar os critérios, consideram-se três categorias: o Tempo, o Espaço e as Actividades:

No Tempo, utilizam-se duas dimensões: a situação presente e a situação futura. No que se refere ao Espaço, situações dentro e fora da Escola; dentro da Escola, na sala de aula e nos recreios ou campos de jogos. Relativamente ao tipo de Actividades, temos-nos centrado em actividades escolares e não escolares (recreativas, desportivas, etc) (Estrela, 1994, p.369).

Ao fazer o cruzamento das categorias e subcategorias, obtêm-se dados relevantes relativamente ao aluno. “O teste sociométrico poderá ser aplicado sob a forma de entrevista” (Estrela, 1994, p.370) quando são crianças que não sabem ler nem escrever, ou quando são alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou quando têm problemas de ordem emocional.

Ponderámos a pertinência de conhecer a opinião e sentimentos das crianças, indirectamente, acerca da problemática em estudo neste trabalho, por serem elas os agentes sobre os quais vamos realizar a intervenção.

2.5. PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Afonso (2005) considera que a investigação corresponde à realização do trabalho empírico. Assim para se processar a recolha e tratamento de dados, deve -se

Planejar o acesso à informação pertinente, a selecção de técnicas de colheita de dados, incluindo a adopção, adaptação ou produção de instrumentos, assim como o trabalho de sistematização, análise e interpretação dos dados, em função do questionamento decorrente do problema de pesquisa e dos respectivos eixos de análise (p.58).

Ainda de acordo com a autora

Consoante as estratégias de investigação planeadas, e em função dos objectivos da pesquisa, trata-se de adoptar, adaptar ou construir roteiros e fichas de observação, grelhas de registo de informação arquivística, guiões de entrevistas, formulários para inquéritos por questionário, ou testes de medida de conhecimentos ou atitudes (pp.59-60).

Este trabalho foi desenvolvido com base na análise de conteúdo, porque segundo Guerra (2006), “todo o material recolhido numa pesquisa qualitativa é geralmente sujeito a uma análise de conteúdo” (p.62) e as técnicas utilizadas, na análise do material, dependem do estudo de pesquisa e dos objectivos desse estudo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo, do material recolhido pelas técnicas e instrumentos de pesquisa de dados, é não mais do que

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42).

A análise de dados utilizada é qualitativa e quantitativa e a estrutura utilizada é organizada por categorias, subcategorias e unidade de conteúdo (comportamentos observados e unidades de registo). Bogdan (1994) considera

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan, 1994, p.205).

Os procedimentos adoptados para a recolha e análise de dados necessários à investigação em estudo foram, a utilização de quatro técnicas e instrumentos: a pesquisa documental, a observação, a entrevista e a sociometria (anexos II, III, IV e V).

2.5.1. Pesquisa documental

Para recolher os dados das fontes de informação que achámos mais pertinentes, foi necessário solicitar, em primeiro lugar e por escrito, autorizações ao Agrupamento, nomeadamente ao presidente do conselho executivo e à mãe e encarregada de educação da criança (Anexo I). O primeiro cuidado a ter quando pretendemos conhecer a realidade acerca de uma temática é consultar todos os documentos que existam dentro e fora da escola e que possam fornecer informações importantes sobre o assunto. Com as devidas autorizações, começámos por fazer as devidas consultas documentais junto do Agrupamento e da mãe (Anexo II). Para procedermos à pesquisa de dados documentais foi necessário recorrermos ao Projecto Educativo de Escola (P.E.E.), que nos possibilitou obter dados concretos para realizarmos a caracterização do meio envolvente e a caracterização da escola, ao Projecto Curricular de Turma (P.C.T.), que foi elaborado a partir do P.E.E. No P.C.T. consta a caracterização da turma, as suas necessidades, a sua articulação com o Plano Anual de Actividades (P.A.A.), os objectivos de aprendizagem e os critérios de avaliação e de onde retirámos informações relevantes do grupo, às fichas diagnósticas, às fichas de matrículas do grupo, à escola e também ao processo individual escolar da criança, de onde retirámos fotocópias das fichas trimestrais de avaliação dos três anos escolares (Anexo II – 1.2 e 3.7), relatórios escolares (Anexo II – 1.1 e 2.2), um diagnóstico da primeira consulta com um neurologista pediátrico, com um parecer de hiperactividade (Anexo II – 2.1), um instrumento de avaliação - escala de conners para professores - versão revista – (forma completa) (Anexo II – 3.1), um modelo de referenciação feito pela educadora (DL 3/2008, de 7 de Janeiro, artigo 5) (Anexo II – 3.2), um relatório de avaliação de uma psicóloga clínica da Associação Portuguesa da Criança Hiperactiva (A.P.C.H) (Anexo II – 3.3), um relatório técnico-pedagógico (por referência à CIF), feito pela docente de educação especial (Anexo II – 3.4),

uma declaração da pediatra de consultas de desenvolvimento, onde diz que a criança necessita de tomar um comprimido de Rubifen, 10mg, ao almoço (Anexo II, 3.5), e um relatório da mesma, com diagnóstico de Hiperactividade com Défice de Atenção,

Realizámos a análise através da leitura dos documentos com o objectivo de compreender melhor a investigação em estudo.

2.5.2. Observação

As duas observações foram naturalistas e participantes. Ambas foram realizadas em contexto de sala (Anexo III).

Realizámos a primeira observação, no turno da manhã, durante a hora de acolhimento, em 2 de Dezembro. Escolhemos este momento porque requer, por parte do grupo muita atenção, para dar continuidade às actividades orientadas a seguir ao acolhimento.

Observámos o grupo enquanto cantávamos a canção dos “Bons dias”. Depois contámos a história e as crianças colocaram o tempo no quadro do tempo e as presenças no quadro das presenças. Observámos, participámos e tirámos apontamentos dos acontecimentos, das relações e comportamentos do que vimos e ouvimos, numa atitude de interferência e interacção com o Alex e o grupo.

No fim do dia, fizemos um relatório mais completo da observação, em texto de notas de campo e fizemos a planta do jardim-de-infância.

A duração desta primeira observação foi de aproximadamente trinta e cinco minutos.

Realizámos esta primeira observação, com o intuito de observar a relação e os comportamentos da educadora com o grupo e com o Alex, observar a relação e os comportamentos do grupo entre si e com o Alex e a educadora e observar a relação e os comportamentos do Alex com a educadora, com o grupo e individualmente.

Realizámos a análise de dados desta primeira observação através de categorias, subcategorias, comportamentos observados e a frequência dos comportamentos observados, dos comportamentos na subcategoria e dos comportamentos na categoria.

Nas categorias e subcategorias, registámos o perfil da educadora com o grupo e com o Alex; o perfil de actuação do grupo de crianças com a educadora, com os colegas e com o

Alex; o perfil de actuação do Alex com a educadora com os colegas e individualmente. Registámos os comportamentos observados de acordo com as categorias e subcategorias. Registámos as frequências dos comportamentos observados, dos comportamentos na subcategoria e os comportamentos na categoria.

Realizámos a segunda observação, no turno da manhã, durante uma actividade orientada, em 16 de Junho. Escolhemos este momento porque é a continuidade do trabalho feito no acolhimento. Esta actividade é para pôr em prática, a teoria dada no tempo anterior.

Observámos o grupo durante a explicação das regras do jogo de rimas e durante a execução do jogo. Observámos, participámos e tirámos apontamentos dos acontecimentos, das relações e comportamentos do que vimos e ouvimos, numa atitude de interferência e interacção com o Alex e o grupo.

No fim do dia, fizemos um relatório mais completo da observação, em texto de notas de campo e fizemos a planta do jardim-de-infância. Fizemos alterações na planta da sala para ir de encontro às necessidades do grupo.

A duração desta segunda observação foi de aproximadamente quarenta minutos.

Realizámos esta segunda observação, com a finalidade de observar e avaliar a relação e os comportamentos da educadora com o Alex e com o grupo, observar e avaliar a relação e os comportamentos do grupo entre si e com o Alex e a educadora e observar e avaliar a relação e os comportamentos do Alex com a educadora, com o grupo e individualmente.

Realizámos a análise de dados desta segunda observação através de categorias, subcategorias, comportamentos observados e a frequência dos comportamentos observados, dos comportamentos na subcategoria e dos comportamentos na categoria.

Nas categorias e subcategorias, registamos o perfil da educadora com o grupo e com o Alex; o perfil de actuação do grupo de crianças com a educadora, com os colegas e com o Alex; o perfil de actuação do Alex com a educadora com os colegas e individualmente. Registámos os comportamentos observados de acordo com as categorias e subcategorias. Registámos as frequências dos comportamentos observados, dos comportamentos na subcategoria e os comportamentos na categoria.

2.5.3. Entrevista

As duas entrevistas realizadas à mãe do Alex foram precedidas de uma conversa anterior para agendar a hora e o local da mesma. Ambas foram realizadas na sala do jardim-de-infância. Foram gravadas e transcritas para suporte de papel (Anexo IV).

Antes de fazermos as entrevistas, o primeiro passo dado para a aplicação desta técnica foi a construção dos respectivos guiões das entrevistas com os temas, os objectivos gerais, os objectivos específicos e os tópicos. De seguida, elaboramos os respectivos protocolos com as datas e os locais das entrevistas. Após a realização de cada entrevista foi elaborada uma análise de conteúdo dos dados das mesmas. Por isso, estas entrevistas são semi-estruturadas. Todo este processo foi realizado com base nas orientações de Estrela (1994).

A primeira entrevista, realizada em 8 de Dezembro, com o tema “caracterização de uma criança com perturbação de hiperactividade”, teve o seguinte objectivo geral: recolher informações sobre a criança, a família, o percurso escolar e a problemática. Os objectivos específicos que traçámos foram: caracterizar o desenvolvimento da criança; caracterizar o contexto familiar da criança e caracterizar o desenvolvimento a nível do ensino/aprendizagem.

O guião da entrevista é composto por cinco blocos, objectivos específicos, tópicos e observações. O bloco A, legitimação da entrevista, tem como objectivos, legitimar a entrevista e garantir a confidencialidade das informações prestadas. O bloco B, a caracterização da criança e das etapas do seu desenvolvimento, tem como objectivo, recolher dados de anamnese. O bloco C, caracterização do contexto familiar, tem como objectivo, recolher dados do agregado familiar. O bloco D, caracterização do percurso escolar, tem como objectivo, recolher dados significativos da escolaridade. O bloco E, caracterização da situação social, tem como objectivo, recolher dados relativamente à problemática.

A entrevista decorreu durante o intervalo da manhã. Primeiro, tivemos uma conversa informal e fora do contexto, para a mãe se sentir mais à vontade. Fizemos a entrevista através de perguntas e com o auxílio do guião da entrevista e de um gravador. Decorreu num dia calmo, não se revelaram constrangimentos em relação às perguntas colocadas e a entrevistada

colaborou respondendo às perguntas colocadas. Recolhemos dados importantes, para dar continuidade à investigação do projecto em estudo, fora do contexto escolar.

Realizámos a análise de conteúdo dos dados desta primeira entrevista através de categorias, subcategorias, unidades de registo e a frequência das unidades de registo, das unidades de registo na subcategoria e das unidades de registo na categoria. Nas categorias e subcategorias, registámos o perfil da criança: características da gravidez e do parto, características psicológicas e etapas do desenvolvimento; registámos os dados do agregado familiar: características do agregado familiar; relação família/criança e registámos o percurso escolar: desenvolvimento escolar, caracterização da problemática e expectativas. Registámos as unidades de registo, retiradas da entrevista, de acordo com as categorias e subcategorias. Registámos as frequências das unidades de registo, das unidades de registo na subcategoria e nas unidades de registo na categoria.

A segunda entrevista, realizada em 18 de Junho, com o tema “avaliação de uma criança com perturbação de hiperactividade”, teve o seguinte objectivo geral: recolher informações para fazer a avaliação da criança no final da intervenção. Os objectivos específicos que traçámos foram: avaliar o desenvolvimento da criança; avaliar a criança no contexto familiar, social e escolar; conhecer e aceitar a problemática da criança e perspectivas a nível do ensino/aprendizagem.

O guião da entrevista é composto por cinco blocos, objectivos específicos, tópicos e observações. O bloco A, legitimação da entrevista, tem como objectivos, legitimar a entrevista e garantir a confidencialidade das informações prestadas. O bloco B, caracterização recente da criança e das etapas do seu desenvolvimento, tem como objectivo, recolher dados do seu desenvolvimento. O bloco C, avaliação da criança em contexto familiar, tem como objectivo, recolher dados em contexto familiar e social. O bloco D, avaliação da criança em contexto escolar, tem como objectivo, recolher dados da vivência escolar. O bloco E, caracterização da situação actual, tem como objectivo, recolher dados relativamente à problemática.

A entrevista decorreu durante a hora de almoço. Nesta entrevista, a mãe encontrava-se muito mais à vontade a dar as respostas. Realizámos a entrevista através de perguntas e com o auxílio do guião da entrevista e de um gravador. Recolhemos dados relevantes para a avaliação da situação final da intervenção.

Realizámos a análise de conteúdo dos dados desta segunda entrevista através de categorias, subcategorias, unidades de registo e a frequência das unidades de registo, das unidades de registo na subcategoria e das unidades de registo na categoria. Nas categorias e subcategorias, registámos o perfil actual da criança: características psicológicas actuais da criança e etapas do seu desenvolvimento; registámos a avaliação no contexto familiar: evolução a nível social e evolução a nível familiar; registámos a avaliação no contexto escolar: evolução a nível social, evolução a nível académico, evolução a nível comportamental e expectativas. Registámos as unidades de registo, retiradas da entrevista, de acordo com as categorias e subcategorias. Registámos as frequências das unidades de registo, das unidades de registo na subcategoria e nas unidades de registo na categoria.

2.5.4. Sociometria

Os dois testes sociométricos foram realizados, através de entrevistas. O primeiro em Dezembro e o segundo em Junho. Os questionários foram os dois iguais e elaborados com três critérios (situações): no tapete durante o acolhimento, a fazer um jogo de mesa durante as actividades e no recreio. Cada situação tem três escolhas e uma rejeição (Anexo V). A sociometria foi realizada em três fases: primeiro aplicámos os testes sociométricos, segundo construímos as matrizes e terceiro analisámos as matrizes. As crianças foram entrevistadas individualmente e a educadora registou as respostas. Optou-se por esta estratégia, visto se tratar de um grupo de crianças de jardim-de-infância, terem idades compreendidas entre os três e os cinco anos e não saberem ler nem escrever. As crianças colaboraram e responderam sem dificuldade às perguntas.

Depois dos dados recolhidos, elaborámos o tratamento dos dados, preenchendo as matrizes sociométricas. Primeiro a das escolhas, das escolhas recíprocas e das escolhas totalmente recíprocas e depois as matrizes sociométricas das rejeições e rejeições recíprocas. Por fim fizemos a análise dessas matrizes.

Fizemos a aplicação do primeiro questionário, em Dezembro de 2008, com o objectivo de caracterizar a situação em estudo: verificar e quantificar as relações estabelecidas dentro do grupo e do grupo com o Alex e vice-versa.

Fizemos a aplicação do segundo questionário, em Junho de 2009, com o objectivo de comparar e analisar os dados obtidos, relativamente ao crescimento sociométrico da Alex com o grupo e do grupo com o Alex.

3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL EM QUE SE INTERVEIO E DOS CONTEXTOS EM QUE A MESMA SE INSERE

Neste ponto, vamos fazer uma caracterização do grupo de crianças e do contexto escolar em que este está inserido, no início da intervenção.

3.1. O GRUPO

As informações sobre o grupo foram obtidas, através da pesquisa documental, da observação, da entrevista e da sociometria. Para um melhor conhecimento geral do grupo, vamos desenvolver a sua caracterização estrutural, a sua caracterização dinâmica e os casos específicos do grupo/turma. Dentro deste último ponto, vamos focar a história compreensiva do aluno, o seu percurso escolar e o seu nível de competências.

3.1.1. Caracterização estrutural

O grupo é heterogéneo, é constituído por vinte e quatro crianças: onze meninas e treze meninos, de três, quatro e cinco anos de idade, como se pode verificar no quadro.

Quadro 2. Constituição do grupo por idades e sexos

Idade \ Sexo	Masculino	Feminino	Total
3 Anos	R.P.-M.L.-F.M.-T. – F.P.	M.S.-R.V.-B.C.-R.F.-B.H.	5+5=10
4 Anos	G.S.-J. -R.L.-G.C.-F.C.	F.A.-I.F.- R.A.-A.P.	5+4=9
5 Anos	A.S. – R.S. – B.F.	C. – I.R.	3+2=5
Total	13	11	24

Fonte: fichas de inscrição

As crianças não vivem todas na mesma freguesia. Com base nas fichas de inscrição, em questionários feitos aos pais/encarregados de educação sobre a caracterização sócio cultural e em conversas informais foram recolhidos dados que ajudam a compreender o contexto familiar das crianças. Já frequentaram o ensino Pré-Escolar onze crianças: quatro de cinco anos e sete de quatro anos. Existe quatro casos mono parentais. Do grupo, 63% tem irmãos: 54% têm irmãos mais velhos, 9% tem irmãos mais novos e 37% são filhos únicos.

A nível sócio económico, o grupo é constituído por crianças de classe média/baixa (75%), 72% dos pais trabalha por conta de outrem. Fora do tempo escolar, as crianças passam o tempo com os avós, tios, primos e com algumas mães que não trabalham. São famílias que por vezes lutam contra dificuldades financeiras/desemprego mas que se esforçam para que os seus filhos tenham preenchidas todas as suas necessidades mais básicas. Os pais pertencem à faixa etária dos 30 anos (87%).

A nível de formação académica, 11% tem o 1º ciclo, 39% tem o 2º ciclo, 25% tem o 3º ciclo, 17% tem o ensino secundário e 8% tem a licenciatura.

Em relação, ao nível sócio afectivo, o grupo é estável, havendo no entanto alguns casos de evolução mais lenta nos processos de socialização e principalmente na interiorização de regras. As crianças são muito abertas a novas experiências e gostam muito de participar nas actividades propostas, tendo sempre ideias e sugestões quanto ao que querem realizar. As crianças aceitam de forma afectuosa, interessada e curiosa as pessoas novas que visitam a sala.

Com base nas fichas de avaliação diagnóstica, existem casos com dificuldades a nível de linguagem fonética, de autonomia e uma criança que revela dificuldades de comportamento e atenção. As maiores dificuldades que encontramos neste grupo foram a nível de comportamento, inexistência de regras, resolução de situações problemáticas através da agressão física e a desatenção.

3.1.2. Caracterização dinâmica

O grupo é na sua generalidade estável, existindo no entanto, casos de crianças agitadas. Com base nas observações realizadas diariamente enquanto educadora do grupo, e na análise dos resultados obtidos nas fichas de avaliação diagnóstica, pudemos concluir que o grupo não demonstra dificuldades a nível das aprendizagens.

As crianças têm uma boa relação entre elas, brincando e efectuando actividades em conjunto. A sua relação com a Educadora e auxiliar é igualmente muito boa. As crianças brincam em conjunto, partilham os brinquedos e adoram dançar.

Existe uma discrepância marcante no que diz respeito ao nível de capacidade de aprendizagem, sendo que neste grupo algumas crianças estão intelectualmente muito desenvolvidas (4/5 anos) e outras encontram-se com mais dificuldades de aprendizagem, que são as crianças de 3 anos, que entraram pela primeira vez para o jardim-de-infância.

A maior dificuldade que este grupo enfrenta, encontra-se na Área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente a nível de autonomia e valores. Os problemas surgem no âmbito do comportamento, (interiorização, respeito e cumprimento das regras estabelecidas e no respeito pelo outro), do ser responsável pelas decisões e materiais, do saber resolver situações de conflito de forma adequada, recorrendo ao diálogo, e na falta de atenção e concentração. Esta instabilidade comportamental deve-se principalmente ao facto de terem entrado, este ano lectivo, catorze crianças pela primeira vez no jardim-de-infância na sua maioria com três anos. Esta instabilidade comportamental acaba por se reflectir directamente no processo ensino/aprendizagem.

Com base nas fichas de avaliação diagnóstica, realizadas em Setembro (Anexo VI), concluímos que o grupo demonstra maiores dificuldades na Área de Formação Pessoal e Social, pois ainda não adquiriu, ou ainda o está a fazer, algumas competências desta área como se pode verificar nos gráficos em baixo.

Gráfico 1. Competências do grupo na Área de Formação Pessoal e Social - Setembro

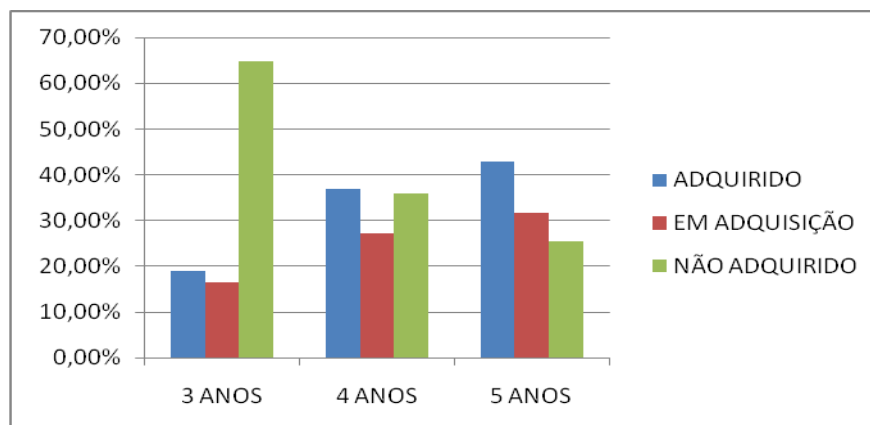


Gráfico 2. Competências do grupo na Área do Conhecimento do Mundo – Setembro

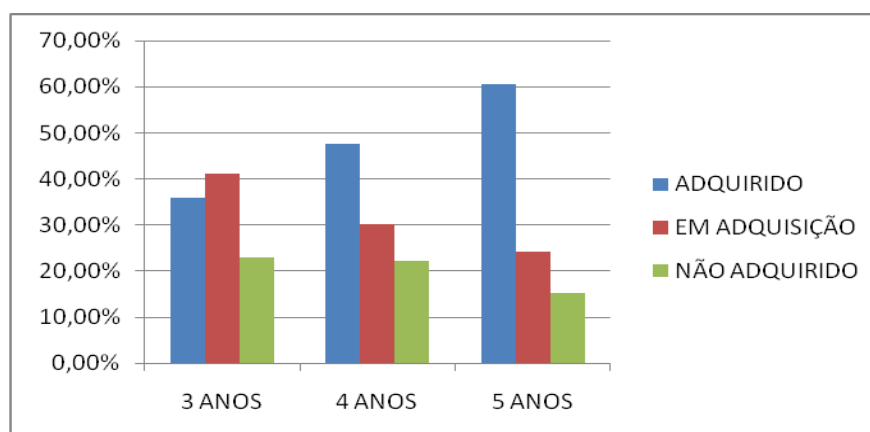


Gráfico 3. Competências do grupo na Área da Comunicação e Expressão - Domínio das Expressões - Setembro

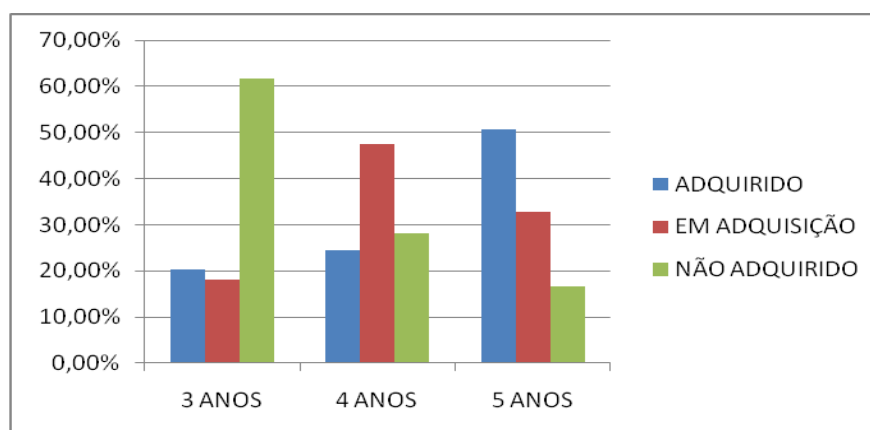


Gráfico 4. Competências do grupo na Área da Comunicação e Expressão - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem À Escrita - Setembro

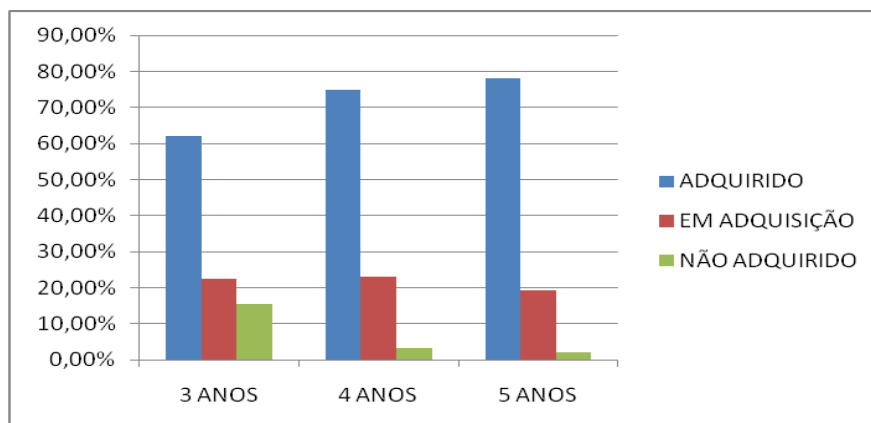
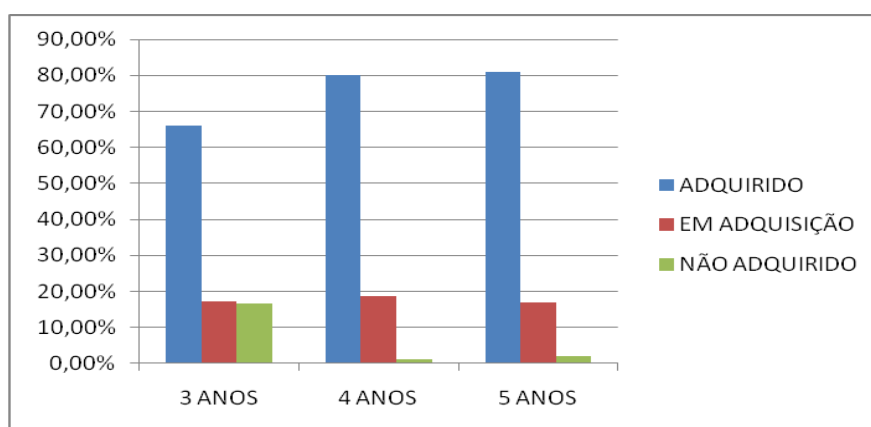


Gráfico 5. Competências do grupo na Área da Comunicação e Expressão - Domínio da Matemática - Setembro



Perante os gráficos representados, faremos uma breve análise de dados relativamente às competências do grupo em Setembro. Depois de um breve estudo realizado, verificámos que o grupo apresenta maiores lacunas nas áreas de Formação Social e Pessoal e no Domínio das Expressões (motora, dramática, plástica e musical). As áreas mais fortes são o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita bem como o Domínio da Matemática. Perante estes pressupostos podemos concluir que o grupo não apresenta dificuldades a nível cognitivo. Não

descurando as restantes áreas, a área da Formação Pessoal e Social terá uma atenção mais privilegiada. Esta área corresponde a um processo que vai favorecer a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. É uma área transversal porque todas as componentes curriculares contribuem para promover nas crianças atitudes e valores que lhes permitem tornarem-se cidadãos conscientes e solidários para que sejam capazes de resolver os problemas da vida. É uma área integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras. É nesta área que a criança irá adquirir regras de comportamento, de modo a que possa funcionar em sociedade, regulando a forma como se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

3.1.3. Casos específicos do grupo

O grupo, apesar de ser estável e apresentar uma baixa capacidade de atenção e interiorização de regras não manifesta dificuldades a nível de aquisição de conhecimentos.

Com base nas fichas de avaliação diagnóstica e nas observações realizadas diariamente, verificámos que existem casos que necessitam de uma maior atenção por parte da educadora e de técnicos especializados. Há dois alunos com dificuldades a nível de linguagem fonética mas que estão a ser seguidos por terapeutas da fala, a nível particular. Existe outro caso mais específico no grupo que demonstra dificuldades de falta de atenção e problemas comportamentais – o Alex. Esta criança tem cinco anos e as suas dificuldades têm vindo a agravar-se desde o início do ano lectivo.

Segundo as fontes documentais, esta criança tem sido avaliada pelas educadoras de infância que tem tido, ao longo destes três anos, e as avaliações descrevem os mesmos problemas. Também os relatórios dos docentes descrevem as mesmas situações problemáticas. Tem um parecer diagnóstico de hiperactividade feito por um neurologista pediátrico e um relatório da médica de consultas de desenvolvimento, com um diagnóstico de Hiperactividade com Défice de Atenção, um modelo de referência (DL 3/2008, artigo 5), com défice de atenção, um instrumento de avaliação (escala de conners para professores versão revista - forma completa), relatório de avaliação de uma psicóloga clínica da

Associação Portuguesa da Criança Hiperactiva (A.P.C.H), um relatório técnico-pedagógico (por referência à CIF), feito pela docente de educação especial, uma declaração da médica de consultas de desenvolvimento, onde diz que a criança necessita de tomar um comprimido de Rubifen, 10mg, ao almoço (Anexo II).

3.1.3.1. História compreensiva do aluno

Para efectuarmos o historial do aluno, tivemos de recorrer às seguintes fontes de informação: aos dados recolhidos da pesquisa documental, à primeira entrevista realizada à mãe, às observações, como educadora do grupo, realizadas diariamente e através de conversas informais com a mãe.

Para elaborarmos a história compreensiva da criança, tivemos que conhecer a sua história familiar e a sua história clínica.

O Alex é uma criança de cinco anos, meiga, afectuosa, educada, impulsiva, imatura e cheio de energia.

Segundo a mãe (Anexo IV – primeira entrevista), a gravidez foi normal mas aos seis meses foi detectado, através de uma ecografia, uma bolha de líquido no cérebro que desapareceu, segundo os médicos, no fim da gravidez. Nasceu de parto normal e fizeram-lhe, novamente, uma ecografia que acusou um quisto no cérebro mas, segundo os médicos, ia ser absorvido. Foi um bebé desejado mas não planeado. Era sossegado e só comia e dormia. Começou a andar por volta de um ano de idade, a falar cedo e tem tido um desenvolvimento normal. Demonstra algumas dificuldades a nível motor, nomeadamente a correr (é trapalhão e inseguro) e a nível de motricidade fina. Os pais consultaram dois ortopedistas o que lhes disseram que era normal e passava com a idade. A sua linguagem tem um aspecto abebezado e, por vezes, o seu discurso é sem nexos ou sem qualquer relação com o contexto. Nem sempre responde ao que lhe é perguntado. As suas actividades recreativas preferidas são ver televisão, jogar playstation e ir ao cinema. Costuma fazer estas actividades com os pais e irmão. É “um querido, meiguinho, mas também é teimoso e é persistente”. Perante novas situações, fica com um comportamento mais excitado. Vive com os pais e um irmão mais velho dois anos, com quem tem um bom relacionamento. A mãe tem o 12º ano e o curso de animadora social e está desempregada. O pai tem o 9º ano e é camionista. Vive numa casa com quatro

assoadas e confortável. Divide o quarto com o irmão. Em casa, demonstra dificuldades de atenção e concentração e quando as coisas não lhe interessam “desliga”. A sua área fraca é pintar e a forte é a matemática. Não vincula nas amizades mas gosta de brincar. É uma criança pouco autónoma. Em casa depende muito da mãe para se vestir e comer.

Segundo a pesquisa documental, (Anexo II), a nível clínico, tem sido seguido por uma pediatra, no Hospital S. Francisco Xavier (H.S.F.X.), em consultas de desenvolvimento. Aos cinco anos, no segundo ano de jardim-de-infância, foi visto, a pedido da educadora, por um neurologista pediátrico que deu como diagnóstico “um parecer de hiperactividade importante”. Com cinco anos e cinco meses, foi feito um relatório académico pela educadora a pedido da pediatra que seguia o Alex nas consultas de desenvolvimento. No ano lectivo seguinte, terceiro ano de jardim-de-infância, devido ao seu comportamento piorar, foi feito pela educadora um modelo de referência (DL 3/2008, de 7 de Janeiro, artigo 5), exigido para ser observado pela docente de educação especial. Foi também observado por uma psicóloga clínica infantil da Associação Portuguesa da Criança Hiperactiva. A educadora preencheu, também, um instrumento de avaliação - uma escala de conners para professores, versão revista – (forma completa) a pedido da psicóloga, o qual foi entregue à mesma pela mãe. O resultado da avaliação da psicóloga (Anexo II – 3.3) foi que o Alex apresentava “algumas características de perturbação de hiperactividade, acentuada impulsividade reactiva...”. Esta aconselhou-o a ser visto por um neurologista pediátrico. Voltou a ser observado por um outro neurologista pediátrico que o medicou com Rubifen (um comprimido de manhã). Este neurologista diagnosticou a problemática como sendo, Défice de Atenção com alterações Motoras e Perceptivas (D.A.M.P.). Não há relatório desta observação. Este neurologista integrou-o nas consultas de desenvolvimento e de neurologia do Hospital S. Francisco Xavier. Em resposta ao modelo de referência, foi elaborado um relatório técnico-pedagógico (por referência à CIF), pela docente de educação especial (Anexo II – 3.4) onde refere que “a criança deve ser enquadrada no projecto curricular do seu grupo com o apoio mais individualizado por parte da educadora da sala” e que no final do ano lectivo seria feita uma reavaliação para implementação ou não de medidas de regime educativo especial. Entretanto a pediatra de desenvolvimento “iniciou terapêutica com Metilfenidato – Hiperactividade com Défice de Atenção” (Anexo II – 3.6).

3.1.3.2. Percurso escolar

Para conhecermos o percurso escolar do aluno, realizámos uma pesquisa empírica. Procurámos dados relevantes e úteis que obtivemos através da pesquisa documental e da primeira entrevista realizada à mãe.

Segundo a mãe (Anexo IV – primeira entrevista), até à altura de ingressar no jardim-de-infância, com 3 anos, o Alex permaneceu em casa ao cuidado da mãe. No jardim-de-infância, não teve uma boa integração e adaptação. A educadora dizia que ele era instável na sala. Agora anda melhor, com os adultos, mas têm que andar sempre a chamá-lo à atenção. Com os colegas ainda se isola um pouco. O problema dele é a falta de atenção. Tem tido um percurso atribulado, porque já teve muitas educadoras.

Da pesquisa documental (Anexo II), retirámos as informações que se seguem. Foi matriculado pela primeira vez e entrou com três anos e oito meses. Segundo o primeiro relatório, feito pela primeira educadora, no primeiro período, no jardim-de-infância, revelava algumas limitações a nível de compreensão e concretização das tarefas mesmo as mais simples. Interpretava com dificuldade as regras e não respondia de imediato. Falava muito pouco com os adultos e colegas, baixava a cabeça quando era questionado. Agredia e quando lhe batiam, gritava e chorava mas não se defendia. No entanto, no relacionamento com a educadora era muito afectuoso. No segundo período, mudou de educadora e manteve a mesma até ao final do ano. Segundo as avaliações trimestrais, desta segunda educadora, no segundo período, melhorou na relação com os adultos e colegas e na linguagem oral mas manteve algumas dificuldades nas áreas das expressões e mostrando-se “alheio” e na capacidade de concentração. No terceiro período, foi avaliado, pela educadora, como tendo dificuldades de aprendizagem e comportamento e revelou “um progresso muito grande. Porque é uma criança especial, precisa sempre de ser bem acompanhado. O seu desenvolvimento global tem um pequeno atraso de acordo com a sua idade”. No segundo ano de jardim-de-infância, mudou novamente de educadora que manteve até ao final do ano. Neste segundo ano, melhorou a nível de aprendizagens mas com motivação e apoio individualizado por parte do adulto. Aumentaram as dificuldades em terminar as tarefas, com períodos curtos de atenção, na relação com os colegas, partindo para a agressão e com momentos tanto de impulsividade

como de “ausência”. Esta educadora interessou-se pela criança e falou com a mãe sobre as dificuldades do filho. No final do primeiro período, aconselhou-a a que o Alex fosse visto por um neurologista pediátrico. O diagnóstico foi de um parecer de hiperactividade importante. O Alex continuou com a sua pediatra nas consultas de desenvolvimento. No final do ano lectivo, esta pediatra pediu um relatório à educadora. No terceiro ano de jardim-de-infância, o Alex continuou com a mesma educadora, verificando que a sua problemática estava a aumentar e que estava a ser muito rejeitado pelos colegas. A educadora perante esta situação resolveu começar a intervir. No primeiro período, a educadora pediu para que o Alex fosse visto por uma psicóloga clínica da A.P.C.H. Entretanto a educadora fez também um modelo de referenciação (DL 3/2008, de 7 de Janeiro, artigo 5). O relatório de avaliação, da psicóloga, referiu que o Alex apresentava “algumas características de perturbação de hiperactividade” e aconselhou o Alex a ser visto por um neurologista pediátrico. O Alex foi visto por outro neurologista, logo no início do segundo período, que descreveu a sua problemática como D.A.M.P. e medicou. Foi visto também pela docente de educação especial que realizou um relatório técnico-pedagógico (por referência à CIF). O comportamento, a atenção, as práticas educativas e as aprendizagens do Alex começaram a mudar para melhor, com a medicação e a intervenção da educadora, através da realização de um projecto de intervenção, e de todos os intervenientes no processo (grupo, família, escola e agrupamento).

3.1.3.3. Nível de competências

Ao recolhermos as informações pertinentes para fazer uma avaliação a nível de competências do Alex, foi necessário recorrer a algumas técnicas e instrumentos de observação e registo, nomeadamente à pesquisa documental mais recente, à observação participante num contexto diário, e às fichas de avaliação diagnósticas realizadas no início do ano lectivo.

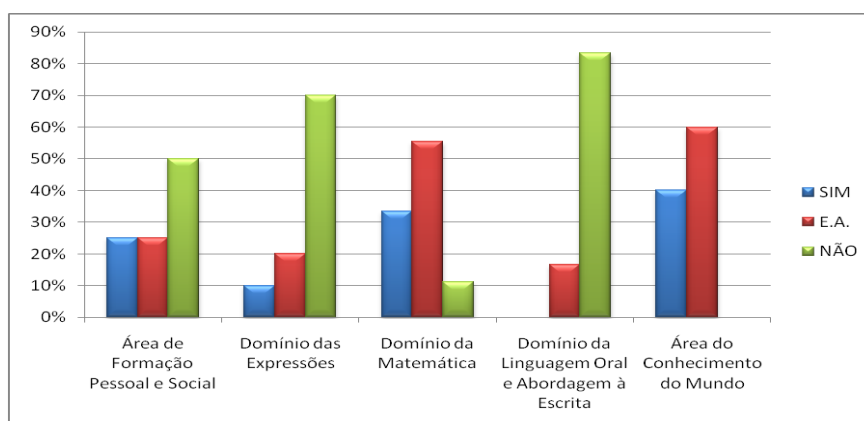
Como educadora do Alex e com base nas observações realizadas diariamente concluímos que o Alex tem um défice de atenção acentuado bem como problemas a nível comportamental. O Alex é um menino afectuoso, educado, energético e impulsivo. É dependente de algumas tarefas básicas (vestir, comer e limpar-se quando vai à casa de banho)

e na sala necessita do adulto para o incentivar a realizar e terminar as tarefas e não estragar os trabalhos quando não consegue ou não quer fazer.

Segundo a pesquisa documental (Anexo II), no relacionamento, é imaturo, pouco sociável principalmente com os pares, tendo a tendência para se isolar e falar sozinho. Não vincula a fazer amizades. Normalmente, não respeita as regras e entra em conflito com os colegas quando as situações não são do seu agrado. Na sala, muda frequentemente de área, permanecendo pouco tempo em cada uma delas. A sua capacidade de atenção e concentração é de períodos muito curtos. Há momentos em que demonstra apatia. Parece estar presente fisicamente mas o pensamento está ausente pois quando lhe dirigimos a palavra ou fazemos uma pergunta, normalmente não responde ou quando responde, a sua resposta é sem nexo e sem qualquer relação com o contexto. Demonstra algumas dificuldades a nível motor (motricidade fina), na coordenação de movimentos, no equilíbrio, apanhar, atirar e chutar uma bola e saltar ao pé-coxinho. A linguagem, às vezes, é pouco perceptível porque apresenta um aspecto “abebezado”. Apesar de ter um desenvolvimento global muito abaixo do que é exigido para a sua faixa etária, nos poucos momentos em que está motivado e com atenção, demonstra revelar interesse em adquirir os conhecimentos que lhe são transmitidos.

Na análise dos resultados obtidos nas fichas de avaliação diagnóstica, realizadas em Setembro (Anexo VI), também verificámos que ele demonstra grandes dificuldades em quase todas as áreas. A maioria das competências, para a sua faixa etária, não estão adquiridas ou ainda estão em aquisição como se pode verificar no gráfico seguinte.

Gráfico 6. Avaliação Diagnóstica das Competências do Alex – Setembro



Perante o gráfico representado, faremos uma breve análise de dados relativamente às competências do Alex em Setembro. Depois do estudo realizado, verificámos que o Alex ainda não adquiriu, em grande percentagem, as competências básicas nas áreas de Comunicação e Expressão (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio das Expressões) e Área de Formação Social e Pessoal. As suas áreas fortes são a do Conhecimento do Mundo e o Domínio da Matemática.

3.2. CONTEXTO ESCOLAR

No contexto escolar vamos caracterizar o jardim-de-infância e sua localização, os seus recursos humanos, a sua dinâmica educativa bem como as preocupações explícitas para a dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos. Estas informações têm como suporte a pesquisa documental, nomeadamente o Projecto Educativo de Escola e o Projecto Curricula de Turma.

3.2.1. Espaço físico e logístico

É uma Escola de Plano Centenário Rural, construída em 1949 e ampliada em 1962, localizando-se junto à estrada principal, num dos extremos da aldeia.

Possui três salas de aula, encontrando-se duas com turma do 1º ciclo e a terceira funciona com um grupo de jardim-de-infância (J.I.). A biblioteca funciona numa sala de acesso ao 1º ciclo e ao jardim-de-infância, antiga sala do conselho executivo do Agrupamento da Freguesia. Possui, nas traseiras, dois telheiros (recreio coberto) e um logradouro bem projectado (campo de jogos, parque infantil, espaços ajardinados e piso com traçado de jogos tradicionais). Também nas traseiras se encontra o refeitório.

O J.I. é constituído por um hall, uma salinha de acolhimento, uma sala de actividades, uma casa de banho, uma salinha para expressão plástica (pinturas, e modelagens), uma arrecadação e uma biblioteca para o J.I. e para o 1º ciclo. Possuem boas instalações e estão bem equipadas de material didáctico.

3.2.2. Recursos humanos

A escola é frequentada por 63 crianças. Estas encontram-se distribuídas por duas turmas de 1º ciclo e uma de jardim-de-infância. O 1º ciclo tem duas professoras com turma,

um professor de apoio e uma auxiliar de acção educativa. O J.I. tem uma educadora de infância e uma auxiliar de acção educativa.

Os recursos humanos são: Pessoal Docente (educadoras, professores, docente de educação especial, psicólogo, professores de apoio), Pessoal não Docente, Pessoal Discente, Associações de Pais, Pais e Encarregados de Educação, Agrupamento, Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Comunidade, Centro de Saúde, Empresas locais, EB 2,3 de C., EB 2,3 de M., Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL), Clubes desportivos (corpos dirigentes), Associações de Reformados, Pensionistas e Idosos (ARPI's), Bombeiros Voluntários, Grupo de Escoteiros, Associação de Escolas, Associação de Professores, GNR, Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE).

3.2.3. Dinâmica educativa

A dinâmica educativa do jardim-de-infância tem como base o Projecto de Educativo de Escola. As actividades são criadas para que possibilitem e desenvolvam a linguagem oral, o pensamento lógico-matemático, e as expressões (plástica, musical, dramática, e motora) a propósito de problemas, questões ou temas em estudo, de forma a aumentar nas crianças, a sua capacidade de comunicação com os outros e com o mundo que as rodeia. Construir uma autonomia colectiva que passa pela organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las, fomentar o desenvolvimento de relações construtivas, estimular a identificação de atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença e promover o sentido de pertença social e cultural respeitando e valorizando outras culturas.

Os princípios definidos no Projecto Curricular de Turma, mobilizam as práticas educativas, bem como as escolhas, estratégicas e as actividades. As actividades são planeadas e desenvolvidas partilhando saberes e experiências, de modo a valorizar a componente natural e lúdica do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, o conhecimento constante das actividades desenvolvidas na sala do jardim permite também uma efectiva aproximação das famílias e encarregados de educação às estratégias escolhidas, motivando uma participação e acompanhamento mais próximo e constante. O programa de actividades é adaptado à

realidade sociocultural do meio, proporcionando às crianças um vasto leque de experiências estimulantes que de uma forma integrada se apresentam na rotina do jardim-de-infância. As actividades prosseguidas diariamente no jardim-de-infância têm em conta as características específicas das crianças e asseguram a satisfação das suas necessidades físicas, afectivas e cognitivas.

Nas reuniões de avaliação e reflexão individual com os encarregados de educação não só comporta o processo de avaliação como também a informação de práticas futuras e presumíveis alterações de alguns processos e dinâmicas educativas.

A educadora e a auxiliar em contexto de sala orientam-se pelo plano anual de actividades, pelo projecto curricular de turma, pelos planos mensais, semanais, fichas de auto-avaliação e fichas de avaliação trimestrais.

3.2.4. Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos

O Projecto Curricular de Agrupamento (P.C.A.) foca dez lições, segundo Perrenoud (1986), para a dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos, das quais passamos a descrever:

Instituir uma diferenciação sistemática do ensino. Toda a indiferença à diferença é geradora de desigualdades de êxito; Ultrapassar a estrutura curricular em degraus. Progressão individual da aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; Clarificar os objectivos didácticos. Fazer contínuos reajustamentos da aprendizagem; Considerar como currículo obrigatório o menor denominador comum. Ou seja, um núcleo forte e fundamental da formação, para que se dê lugar à diversidade; Caminhar progressivamente para uma avaliação formativa. A principal função será a de melhorar as condições de aprendizagem; Medir com realismo a eficácia do ensino. A avaliação deve ser criterial de forma a fazer emergir ineficácias do sistema; Dar sentido ao trabalho escolar e aumentar o seu interesse através das chamadas pedagogias activas; Abrir a escola ao exterior. Reconhecer todas as aprendizagens familiares e outras; Empenhar os professores no êxito de todos os alunos. Valorizar o profissionalismo, garantir condições de trabalho, dignificar a classe de forma gratificante; Esquecer a igualdade de oportunidades. Dar a cada um diferentes oportunidades. Dar a todos o mesmo é agravar as desigualdades (p. 65).

Além destas “lições”, o P.E.E salienta outras preocupações: promover o sucesso educativo de todas as crianças, com e sem necessidades educativas especiais; promover protocolos de parcerias com entidades exteriores; colocar técnicos especializados, tais como

psicólogos e professores de apoio de forma a dar resposta a situações problemáticas; partilhar experiências entre estabelecimentos de educação/ensino/restante comunidade educativa; desenvolver nas crianças uma consciência de identidade pessoal, social e cultural; valorizar as diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; desenvolver uma conduta cívica de forma a criar cidadãos responsáveis e intervenientes na vida social; valorizar a diversidade de saberes, entre outros.

No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para ultrapassar estas preocupações e dinamizar uma escola para todos e com todos, com uma educação inclusiva, pois ainda existem barreiras no âmbito do processo de ensino/aprendizagem. É necessário que toda a comunidade, principalmente a educativa, actue a este nível e procure estratégias, de modo a derrubar as barreiras existentes, para estimular o desenvolvimento educativo e melhorar o bom funcionamento do jardim-de-infância, da escola e de todo o agrupamento.

Relembrando Sanches (2003, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.73) “nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe” porque numa escola inclusiva deve existir uma educação inclusiva.

4. PLANO DE ACÇÃO

O plano de acção estabelecido pelos professores terá que ser consistente e prolongado. Exige também que os restantes membros da equipa (técnicos de saúde, pais e criança) participem activamente e estejam disponíveis para comunicar entre si.

O plano de acção a realizar com o aluno no grupo, tem de ser feito de modo que lhe possa proporcionar um ambiente estruturado. Assim devemos recorrer à afixação do quadro das regras de comportamento em local visível; afixação do horário e das tarefas diárias; chamada de atenção para as alterações de horários; estabelecimento de horas específicas para tarefas específicas; escolha de um lugar de trabalho tranquilo para ser usado de acordo com as necessidades; colocação do aluno junto de colegas que sirvam de modelos positivos; aproveitar sempre que possível o período da manhã para as tarefas que exigem maior concentração; proporcionar períodos de descanso frequentes.

4.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os alunos são todos diferentes e necessitam de currículos de acordo com as suas potencialidades e limitações, em particular os alunos considerados com N.E.E. para se poder pôr em prática uma educação diversificada nas actividades de ensino/aprendizagem.

O papel da escola como potenciador do desenvolvimento cognitivo, social e moral da criança sustenta-se nas teorias de Piaget que defendem que o ensino se centra na actividade espontânea da criança e que deve ser significativo para que a criança comece a coordenar pontos de vista diferentes que já tinha construído no seu ambiente familiar ou social fora da escola (Marques, 2002). As teorias de Freire (Marques, 2002) defendem que a aprendizagem se baseia nas experiências quotidianas do colectivo e que o trabalho a pares é a sustentação do ensino/aprendizagem. Este pedagogo defendia que a escola não deveria ter qualquer

discriminação. No encontro destes pressupostos situa-se o conceito de escola inclusiva “que pressupõe escolas abertas para todos, onde todos aprendem juntos” (Sanches, 2005, p. 132).

De acordo com Arends (1995), Leitão (2006) e Correia (2008), entre outros, consideram que o sucesso de todos e de cada um será mais facilmente atingido se for usada a aprendizagem cooperativa, donde o nosso enfoque neste trabalho. Também a diferenciação pedagógica inclusiva é uma das estratégias de construção de sucesso, como realçam Roldão (2003), Sanches e Teodoro (2007), entre outros.

A estruturação do ensino-aprendizagem, organizada por pequenos objectivos ou actividades, como realça Vieira e Pereira (2003), promotora de uma acção bem planificada, realizada e avaliada, contínua e sistematicamente, foi também um dos aspectos tidos em conta na dinamização deste trabalho de projecto.

Metodologicamente, a acção educativa tem como pressuposto básico a investigação – acção, numa dinâmica de acção/reflexão/acção contínua e sistemática (Sanches, 2005), geradora de potenciais professores investigadores.

4.2. PLANIFICAÇÃO, REALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A partir da caracterização da situação problemática, que está a prejudicar o desenvolvimento global não só o Alex como todo o grupo em todas as áreas, elaborámos uma proposta de intervenção que define objectivos e estratégias que pretendem alterar a situação de problemas comportamentais e de falta de atenção, tentando envolver vários intervenientes neste processo. Perante esta situação, a Área de Formação Social e Pessoal, será a mais trabalhada diariamente, sensibilizando as crianças a contribuírem para um ambiente harmonioso dentro do grupo e um maior desenvolvimento no processo de ensino/aprendizagem. A nossa intervenção será realizada através de um trabalho de interdisciplinaridade e transversalidade para um desenvolvimento integral e harmonioso, de forma a podermos contribuir para a formação dos três saberes: Saber Ser, Saber Estar e Saber Fazer. Sendo a área de Formação Pessoal e Social transversal e integradora, assenta no conhecimento de si, do outro e na relação com os outros. Estas atitudes conduzem à construção da autonomia e socialização, consciência dos diferentes valores sociais, aquisição de um espírito crítico, através da abordagem de temas transversais, que induzem à educação para a cidadania.

Fazemos de seguida, uma intervenção ficando para o final a avaliação da proposta inicialmente elaborada e das actividades realizadas.

4.2.1. Planificação Global da Intervenção

Depois de caracterizarmos a problemática, elaborámos uma proposta de intervenção com objectivos e estratégias definidas para o grupo (PCT), de forma a colmatar os problemas de atenção, praticando uma educação inclusiva, desenvolvendo o sucesso de todos. Realizámos um quadro com a planificação a longo prazo como se pode verificar em baixo.

Quadro 3. Proposta de planificação da intervenção a longo prazo

Área de Formação Pessoal e Social					
Objectivos gerais	Objectivos Específicos	Estratégias Actividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
* Participar na vida de grupo ; * Desenvolver o espírito crítico e de inter – ajuda; * Melhorar o aproveitament o escolar; * Desenvolver a atenção e concentração	* Respeitar e aceitar regras; * Interagir com os adultos e com as outras crianças; * Cooperar em projectos de grupo; * Tomar iniciativas * Ser tolerante, compreensivo e respeitar a diferença ; * Terminar as tarefas propostas ; * Cuidar do seu material e objectos pessoais ; * Posicionar-se entre o que é certo e o que é errado; o que pode e não pode fazer; * Minimizar situações problemáticas de comportament o ; * Aumentar tarefas de responsabilida de e os elogios pelas tarefas executadas	* Organizar o tempo, o espaço e os materiais; * Discutir e participar democraticamen te nas decisões; * Conversar sobre assuntos do interesse do grupo; * Participar em diferentes actividades de cooperação entre pares, pequenos grupos na sala ou no exterior ; * Participar em actividades articuladas com o 1º Ciclo; * Proporcionar vivências de partilha; * Colaborar com a família. * Fazer adaptações no ambiente de aprendizagem para obter maior atenção * Fazer adaptações ao ritmo de trabalho * Evitar momentos mortos na sala * Trabalhar em grupo	2º e 3º período: de Março a Junho – 4 meses.	* Alunos, docentes, auxiliar de acção educativa e família; * Todo o material didáctico disponível	Avaliação e reflexão semanal dos comportam entos

Área de Expressão e Comunicação : Domínio das Expressões (motora, dramática, plástica e musical) ; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ; Domínio da Matemática					
Objectivos gerais	Objectivos Específicos	Estratégias Actividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
* Despertar o gosto pela dramatização e pela música * Exteriorizar imagens * Desenvolver imaginação, criatividade e sentido estético	* Utilizar a comunicação verbal e não verbal; * Dramatizar sentimentos e histórias conhecidas ou inventadas; * Recriar experiências do quotidiano e situações imaginárias; * Saber escutar; * Identificar e reproduzir sons e batimentos; * Representar imagens * Desenhar a figura humana; * Desenhar de forma organizada e criativa; * Modelar objectos com intenção; * Identificar e nomear as cores; * Conhecer regras de utilização de materiais;	* Utilizar as áreas do jogo simbólico; * Criar momentos que proporcionem situações dramatizadas; * Cantar e dançar ; * Proporcionar materiais adequados que possibilitem a descoberta dos diferentes códigos escritos ; * Diversificar as actividades e os materiais ;	2º e 3º período: de Março a Junho – 4 meses	* Alunos, docentes, auxiliar de acção educativa e família; * O próprio corpo, fantoches, vestuário, adereços * Material audiovisual * Instrumentos musicais; * Alunos, docentes, auxiliar de acção educativa e família; * Materiais de desgaste e de desperdício	Avaliação e reflexão semanal

Área de Expressão e Comunicação : Domínio das Expressões (motora, dramática, plástica e musical) ; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ; Domínio da Matemática					
Objectivos gerais	Objectivos Específicos	Estratégias Actividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
Desenvolver a linguagem oral e escrita	* Relatar acontecimentos * Estar atento a uma história ; * Contar uma história * Pronunciar palavras correctamente ; * Ter vocabulário variado ; * Atribuir significados aos desenhos ; * Saber pegar num livro e folheá-lo ; * Reconhecer o título, o nome do autor; * Diferenciar letras de desenhos ; * Reconhecer o seu nome e reproduzi-lo ; * Despertar o gosto pela escrita * Diferenciar algarismos de letras ; * Conhecer o sentido direccional da leitura e da escrita	* Realizar jogos de comunicação oral; * Registrar conversas, * Trabalhar lengalengas, poesias, rimas e adivinhas ; - notícias, actividades, acontecimentos de vida diária ;	2º e 3º período: de Março a Junho – 4 meses	* Alunos, docentes, auxiliar de acção educativa e família; * Livros, revistas, jornais, * Material audiovisual	Avaliação e reflexão semanal

Área de Expressão e Comunicação : Domínio das Expressões (motora, dramática, plástica e musical) ; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ; Domínio da Matemática					
Objectivos gerais	Objectivos Específicos	Estratégias Actividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
* Desenvolver o pensamento lógico-matemático; * Incutir princípios lógicos	* Adquirir noções temporais, de espaço, de posição e localização ; * Conseguir classificar, organizar, ordenar, associar e seriar objectos, formar conjuntos e padrões ; * Nomear, identificar e reproduzir as formas geométricas ; * Introduzir a noção de número e quantidade	* Trabalhar. jogos didácticos : puzzles, associação, classificação, correspondência , sequência, seriação, etc. * Utilizar símbolos na organização do espaço e dos materiais ; * Utilizar mapas que permitam a organização temporal * Realizar jogos com o corpo ; * Utilização de símbolos ; * Construção de registos gráficos e tabelas ; * Jogos para a descoberta das propriedades dos objectos : cor, tamanho, forma, espessura ; * Construir conjuntos ;	2º e 3º período: de Março a Junho – 4 meses	* Alunos, docentes, auxiliar de acção educativa e família; * Jogos didácticos ; * Fichas de trabalho; * O próprio corpo; * Material da sala; * Material de desperdício.	Avaliação e reflexão semanal

Área do Conhecimento do Mundo					
Objectivos gerais	Objectivos Específicos	Estratégias Actividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
* Adquirir conhecimentos , descobrindo e explorando o mundo que rodeia	* Conhecer regras de higiene e saúde, corporais; * Revelar respeito e cuidados na preservação do ambiente, património natural e cultural ; * Adquirir conhecimentos sobre : o corpo humano, os seres vivos, o tempo atmosférico, noções temporais (ano, mês, dias de semana, períodos do dia), as profissões, a segurança... * Manifestar curiosidade e desejo de saber ; * Enriquecer a base de experimentação ; * Estabelecer relação de causa e efeito	* Fomentar a adequação de comportamentos de higiene e de preservação da Saúde, através de esquemas lúdicos e didácticos; * Reconhecer, valorizando o património histórico e cultural; * Organizar actividades /projectos com fio condutor que permitam representar o tema a descobrir: através do movimento do seu corpo; do desenho, pintura ou colagem; da elaboração de um cartaz com registos escritos; medir ou pesar; observar imagens; fazer perguntas a outras pessoas; imaginar uma história, etc. * Caracterizar as estações do ano; * Trazer/ preparar a vinda de convidados ao jardim; * Criar uma área para realizar experiências; * Realizar visitas de estudo.	2º e 3º período: de Março a Junho – 4 meses	* Alunos, docentes, auxiliar de acção educativa, higienista oral e família, junta de freguesia	* Avaliação e reflexão semanal

4.2.2. Planificação, Intervenção e reflexão/avaliação a curto prazo

Durante o ano lectivo e focalizando a acção que se desenrola no contexto da turma, foi necessário elaborarmos planos a curto prazo (semanais/diários) de pequena amplitude correspondentes às actividades que no dia-a-dia vão concretizar os diferentes conteúdos dos planos a médio prazo (planos mensais). Isto é, os planos a longo prazo constituem o suporte organizador dos planos a médio prazo. E estes constituem o suporte dos programas a curto prazo (planificação de cada aula e onde se definem todos os pormenores essenciais).

Realizámos estas planificações, intervenções e reflexões/avaliações a curto prazo a nível do aluno, do grupo e do contexto escolar.

4.2.2.1. A nível do grupo e do aluno

A nível do aluno e do grupo, estabelecemos as seguintes estratégias: procurar sentá-lo perto do adulto ou de um colega que seja calmo, paciente e amigo; estimular o bom comportamento com recompensas e o mau comportamento com penalizações mas evitando castigos desnecessários; durante as actividades orientadas, manter o contacto ocular com o Alex para nos certificarmos que ele está a compreender a mensagem; manifestar carinho e vontade de ajudar o Alex; estimular a atenção e concentração, recorrendo a actividades de ensino/aprendizagem de forma lúdica e recorrendo sempre a uma discriminação visual; procurar prevenir o mau comportamento antes que ele aconteça, lembrando as recompensas e as penalizações; encorajar o bom comportamento, sem poupar elogios; manter diálogos com a criança e com o grupo de forma a reconhecerem os seus erros e mostrando-lhes que temos interesse em ajudá-los e que gostamos deles.

Além destas estratégias estabelecemos outras de interacção recíproca no domínio de actuação pessoal e de actividades escolares, de forma a garantir a igualdade de oportunidades a todas as crianças do grupo. Modificámos a estrutura da sala para que o grupo trabalhasse, em grande grupo ou em pequenos grupos, nas tarefas. Implementámos rotinas diárias para que o grupo pudesse organizar melhor o seu dia-a-dia. Atribuímos responsabilidades, negociadas

com as crianças estabelecidas num sistema de rotatividade. Para o cumprimento das regras, realizámos um quadro de regras, procedendo à sua reformulação consoante era necessário introduzir novas regras em momentos de novas situações problemáticas. As próprias crianças responsabilizavam-se de incutir as regras e de recordar aos colegas quando estas eram infringidas.

A organização do espaço, do tempo (rotina diária), da planificação e reflexão das actividades com o grupo, evitou os “momentos mortos”.

A reflexão diária feita no final do dia, do trabalho de grupo cooperativo, contribuiu para uma reflexão do próprio grupo e para se poderem auto-avaliar e analisarem as actividades e os seus comportamentos, melhorando assim as suas competências sociais e os seus esforços para se tornarem um grupo coeso.

A intervenção na sala de aula, com o grupo, tendo sempre como ponto de partida o Alex, foi planificada, realizada, avaliada e reflectida, por períodos semanais, como mostram os quadros e tabelas que se seguem.

Quadro 4. Semana de 02/03 a 06/03/2009 – Semana da motivação para a escrita

Objectivo geral: Desenvolver a motricidade fina				Actividade: “Desenho mágico”
Data: 02-03-09 – segunda-feira				Tempo: 45 minutos – 9:30h – 10:15h
Educadora: F. M.				Auxiliar: L. M.
Alunos: grupo de 3-4-5 anos (24 crianças) – divididos em 4 grupos de 6 crianças				
Objectivos	Estratégia	Ajudas	Recursos	Como fazer
Pegar nos lápis em pinça. Desenhar as formas (círculo, triângulo, quadrado e rectângulo) Pintar dentro das formas. Colar purpurinas dentro das formas. Fazer desenhos com as formas. Terminar a tarefa propostas	Usar a História “A quadradi nha” para desencadear e explicar o modo de fazer as várias tarefas. Trabalho de grupo	Físicas: pegar nas mãos das crianças para pegar no lápis; deitar a cola e as purpurinas; utilizar o stencil para desenhar formas; Verbais: explicar os passos da tarefa elogiando o trabalho	Humanos: crianças, educador, auxiliar Materiais: folha A4 de cartolina, lápis de cor grossos e finos, purpurinas, cola stik uhu	– Durante a programação explicar que só vão fazer o desenho 6 crianças de cada vez e as outras vão para as áreas (biblioteca, garagem, computador, jogos de chão, escrita, casa, cabeleireiro, supermercado, jogos de mesa, fantoches, plástica: desenho, rasgagem, recorte, colagem, pintura, carimbagens, modelagem, ...); – Colocar junto das 6 crianças 6 folhas A4 de cartolina, três copos com lápis de cor, 4 frasquinhos de purpurinas (vermelho, amarelo, azul, verde) e 3 embalagens de cola stik uhu. (lápis, purpurinas e cola são materiais partilhados por duas crianças); – Dizer ao grupo para desenhar as 4 formas com lápis de cores diferentes e fazer um desenho com essas formas (as que não conseguem, desenham as formas com stencil e com a ajuda da educadora e auxiliar); – Ajudar algumas crianças a pegar no lápis correctamente; – Pintar as formas por dentro com cores diferentes; – Fazer desenhos com as formas; – Ajudar a deitar cola dentro das formas desenhadas; – Ajudar a deitar as purpurinas nas formas com cores diferentes; – Deixar secar; – Quando um grupo acaba, vai para as áreas. Chama-se outras 6 crianças para fazer a mesma actividade; – Durante a actividade, elogia-se e valoriza-se o trabalho que as crianças estão a realizar.

Tabela 1. Avaliação do grupo

Nome Objectivo	M 3	R 3	R 3	M 3	B 3	R 3	F 3	T 3	B 4	F 4	G 4	F 4	I 4	J 4	R 4	R 4	G 4	A 4	F 5	I 5	R 5	B 5	C 6	A 6
Pegar nos lápis em pinça	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Desenhar as formas (círculo, triângulo, quadrado e rectângulo)	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Pintar dentro das formas	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Colar purpurinas dentro das formas	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Fazer desenhos com as formas	😞	😞	😞	😞	😞	😞	😞	😞	😊	😞	😞	😞	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Terminar a tarefa proposta.	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Legenda: 😊 Conseguiu 😊 Conseguiu com ajuda 😞 Não conseguiu

Avaliação/Reflexão

Formaram-se 4 pequenos grupos de 6 crianças cada:

- 2 de três anos; 2 de quatro anos; 1 de cinco anos; 1 de seis anos;
- 2 de três anos; 2 de quatro anos; 1 de cinco anos; 1 de seis anos;
- 2 de três anos; 3 de quatro anos; 1 de cinco anos;
- 2 de três anos; 3 de quatro anos; 1 de cinco anos;

A actividade correu bem. De acordo com a tabela, 90% dos objectivos foram alcançados. O grupo estava motivado porque era a primeira vez que trabalhava com purpurinas e a palavra “mágico” criou um clima de magia. Eu e a auxiliar ficámos com um grupo de 6 crianças de cada vez enquanto as restantes crianças “trabalhavam” nas áreas escolhidas. No entanto, como estávamos todos na mesma sala, íamos supervisionando as que estavam nas áreas quando necessitavam de ajuda. Relativamente aos objectivos, no primeiro quem encontrou mais dificuldades foram as crianças mais novas de 3 anos e o Alex (utiliza 4 dedos, menos o mindinho) para segurar o lápis. Este grupo necessitou de ajuda física. No segundo objectivo, as crianças de 3 anos e algumas de 4 anos não conseguiram desenhar algumas formas e precisaram da ajuda do stencil. O terceiro objectivo foi alcançado por todos. No quarto objectivo, cinco crianças fizeram desenhos (sol, casa, árvore, corpo humano, chapéu...) com as formas mas utilizaram o stencil. Outras seis fizeram desenhos com as formas e sem a ajuda do stencil. O Alex desenhou as formas mas não fez o desenho com elas. Demonstrou alguma dificuldade na coordenação dos movimentos da mão e dos dedos. Propus-lhe fazer com o stencil mas disse que não porque estava cansado. Todas terminaram a tarefa. A actividade decorreu dentro do tempo previsto. O grupo mostrou-se entusiasmado na realização da actividade e na avaliação disseram que gostaram de utilizar os materiais e ver os trabalhos a brilhar. Tocaram nas purpurinas explorando as propriedades, sensações e os efeitos causados nas mãos. Ficaram radiantes. O Alex necessitou de um adulto perto de si porque distraia-se com facilidade.

Propostas para uma próxima actividade semelhante:

- fazer construções com os blocos lógicos ;
- fazer modelagem com plasticina, barro, plasticina...
- fazer enfiamentos

Quadro 5. Semana de 09/03 a 13/03/2009 - Semana das Emoções

Objectivo Geral: Desenvolver o gosto pela Expressão Dramática				
Actividade: – dramatização da história “O casamento da gata” de Luísa Ducla Soares				
Data: 11-03-2009 - quarta-feira				
Tempo: 45 minutos - 9:45h 10:30h				
Educadora: F. M.			Auxiliar: L. M.	
Alunos: grupo de 3-4-5 anos (23 crianças)				
Objectivos	Estratégias	Ajudas	Recursos	Como fazer
Identificar emoções.	Contar a história, fazer perguntas sobre a história, leitura de imagens (tristes, zangados, com medo), usar acessórios e valorizar o trabalho realizado.	Físicas: fazer expressões para a criança reproduzir; marcar no chão, com giz, o lugar de cada criança; ajudar a movimentar no espaço. Verbais: ajudar nos diálogos; dizer “muito bem” depois de cada representação	Humanos: crianças, educadora, auxiliar	— Durante a programação explicar que vai ser o grupo todo a fazer a dramatização; — Fazer as marcações no chão com o grupo; — Pôr os adereços nas crianças para se identificarem na dramatização; — Dizer a cada criança qual o seu lugar; — Inicialmente os diálogos são feitos por todos e depois quem tiver maiores dificuldades repete em conjunto com os elementos do seu grupo ou fazem somente de figurantes. Ex: na orquestra falam 6 crianças mas pode haver crianças mais inibidas que fazem de figurantes; — Começar a dramatização com as ajudas nos diálogos e a movimentarem-se no espaço; — Fazer novamente a dramatização com menos ajudas nos diálogos e no espaço; — Durante a actividade, elogia-se e valoriza-se o trabalho que as crianças estão a realizar.
Reproduzir emoções.			Material: livro da história, imagens para identificar emoções, jogo “uma caixa cheia de emoções, alguns adereços.	
Movimentar-se na sala durante a dramatização.				
Dialogar e fazer gestos.				

Tabela 2. Avaliação do grupo

Nome Objectivo	M 3	R 3	R 3	M 3	B 3	R 3	F 3	T 3	B 4	F 4	G a 4	F 4	I 4	J 4	R 4	R 4	G o 4	A 4	F 5	I 5	R 5	B 5	C 6	A 6
Identificar emoções	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Reproduzir emoções	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Movimentar-se na sala durante a dramatização	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Dialogar e fazer gestos	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Legenda:



- Conseguiu



- Conseguiu com ajuda



- Não conseguiu

F – Faltou

Avaliação/Reflexão:

A história já era conhecida pelo grupo. Os diálogos foram feitos pelas crianças menos inibidas que conseguiram entoar e fazer os gestos ao mesmo tempo. Houve crianças que disseram os diálogos mas sem gestos e sem alterarem o tom de voz. Ainda houve crianças que nem os diálogos repetiram e estas ficaram como figurinos que foi o caso do Alex.

Esta dramatização foi feita duas vezes seguidas. Da segunda vez, o Alex e as 3 crianças mais novas já demonstraram algum cansaço.

Todas as crianças identificaram as emoções das personagens mas algumas demonstraram dificuldades em reproduzi-las, principalmente o medo.

A noção de espaço encontra-se bem desenvolvida em mais de dois terços das crianças. As mais novas tiveram de ser orientadas com ajudas verbais e físicas.

Relativamente aos diálogos e aos gestos, as maiores dificuldades foram evidentes nas crianças mais novas e as que conseguiram com ajuda tiveram dificuldades no tom de voz e nos gestos.

Todo o grupo gostou de fazer a dramatização porque estavam com alguns adereços. À tarde fizeram sozinhos sem a minha ajuda excepto o Alex que se recusou a dizer os diálogos. Disse-me que quer fazer o teatro mas não quer falar. O Alex fica inibido quando todo o grupo está a olhar para ele.

Propostas para uma próxima actividade semelhante:

- Fazer um teatro com fantoches

Quadro 6. Semana: 16/03 a 20/03/2009 – Semana do Pai

Objectivo geral: Motivar para a Expressão Musical Actividade: canção “Gosto do papá”. Ouvir e reproduzir a canção com gestos. Utilizar instrumentos realizados pelas crianças durante o ano lectivo. Gravar e ouvir a canção. Data: 17-03-2009 - terça-feira Tempo: 40 minutos – 9:30h – 10:10h				
Educadora: F. M. Auxiliar: L. M. Alunos: grupo de 3-4-5 anos (21 crianças)				
Objectivos	Estratégias	Ajudas	Recursos	Como fazer
Cantar a canção do dia do pai Cantar a canção com gestos Tocar instrumentos musicais e cantar ao mesmo tempo	Criar momentos de alegria e prazer; diversificar propostas de actividades para aprender a letra e melodia da canção.	Físicas: cantar e realizar gestos ao mesmo tempo; utilizar os instrumentos nos tempos certos. Verbais: cantar e fazer elogios ao grupo.	Humanos: crianças, educadora, auxiliar Material: canção escrita em folha A4 com algumas imagens, gravador, instrumentos musicais: pandeiretas (feitas com caixas de pizzas); chocalhos (feito com cana, fios de nylon e caricas); e maracas (feito com copos de iogurte e feijões).	Durante a programação explicar que vamos aprender uma canção para cantar ao pai no dia 19. Mostrar a folha onde está a canção com as imagens e ler as imagens. Cantar a canção com ajuda das imagens (algumas crianças podem começar a cantar). Repetir. Cantar a canção com gestos (aumentar o número de crianças a cantar). Repetir. Cantar a canção com ajuda das imagens e com gestos (cantar o grupo todo). Repetir. Cantar novamente a canção, utilizando os instrumentos musicais. Repetir. Gravar novamente e ouvi-la.

Tabela 3. Avaliação do grupo

Nome	M 3	R 3	R 3	M 3	B 3	R 3	F 3	T 3	B 4	F 4	G a 4	F 4	I 4	J 4	R 4	R 4	G o 4	A 4	F 5	I 5	R 5	B 5	C 6	A 6
Objectivos																								
Cantar a canção do dia do pai	😊	😊	F	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Cantar a canção com gestos	😊	😊	F	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Tocar instrumento s e cantar ao mesmo tempo	😊	😊	F	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Legenda:

😊 - Conseguiu

😐 - Conseguiu com ajuda

😞 - Não conseguiu

F – Faltou

Avaliação/Reflexão:

A actividade correu melhor do que estava à espera. O grupo estava motivado com as histórias em PowerPoint que já tínhamos visto e com as conversas durante o acolhimento. Mostrar as imagens da canção e cantá-la com gestos, despertou a atenção e o interesse por parte do grupo.

Cantámos mais que uma vez porque as próprias crianças (principalmente as mais novas) diziam “Ota vez” (outra vez). Todas conseguiram cantar e fazer os respectivos gestos. Depois propus cantarmos e tocarmos ao mesmo tempo. Todos concordaram com entusiasmo.

Dividimos o grupo em três partes: as crianças de 3 anos ficaram com as maracas, as de 4 anos com as pandeiretas e as de 5 anos com chocalhos. Assim, as de 3 anos tocaram as maracas no primeiro verso da canção, as de 4 anos com as pandeiretas no segundo verso e as de 5 anos rodaram os chocalhos no terceiro verso. Informei que quando eu apontasse para um grupo com o dedo é porque era a vez de esse grupo tocar os instrumentos que tinha. Fizeram bem e repetimos.

Quando resolvemos cantar para gravar, ficaram entusiasmados e demonstraram empenho. Cantaram e no fim estavam ansiosos por ouvir o resultado. Gostaram muito de ouvir a gravação. Riam-se por ouvir as suas próprias vozes. Ouviram e cantaram mais vezes mas em ritmos e tons de voz diferentes.

O Alex participou com entusiasmo. Temos verificado algumas melhorias, bem como a família, no seu comportamento e na atenção. No 1º período era uma criança mais impulsiva, agressiva e “ausente”.

Propostas para uma próxima actividade semelhante:

- Gravar a voz de cada criança.

Quadro 7. Semana de 23/03 a 27/03/2009 – Semana da Páscoa

Objectivo geral – Motivar para a Geometria Actividade: Jogo sensorial Data: 25-03-2009-4ª feira Tempo: 45 minutos – 13:30h – 14:15h				
Educadora: F. M. Auxiliar: L. M. Alunos: grupo de 3-4-5 anos (19 crianças)				
Objectivos	Estratégias	Ajudas	Recursos	Como fazer
Saber o nome das formas (blocos lógicos) Dizer as características das formas (grande/pequeno; fino/grosso) Dizer quantos elementos tem cada conjunto	Teatro de fantoches “Quem quer casar com a quadradinha?” e Canção “O meu chapéu tem 3 bicos”.	Físicas: tapar os olhos. A auxiliar trabalha sempre com a educadora. Verbais: para as crianças mais novas, dizer as características: grosso/fino.	Humanos: crianças, educadora, auxiliar Material: blocos lógicos, vendas para os olhos	As crianças sentam-se nas cadeiras à volta das mesas. Colocam-se as peças dos blocos lógicos em cima das mesas; Dizer as 4 formas já conhecidas – círculo, triângulo, quadrado e rectângulo; Dizer as características das formas: pequenas, grandes / finas, grossas; Formar conjuntos de 2, 3, 4 e 5 peças com as formas. Ex: um conjunto com 3 círculos pequenos ou um conjunto com 5 rectângulos finos e grandes; Colocar as vendas nos olhos das crianças. A educadora dá peças a uma criança de cada vez e esta diz quantas peças tem e as suas características.

Tabela 4. Avaliação do grupo

Nome	M 3	R 3	R 3	M 3	B 3	R 3	F 3	T 3	B 4	F 4	G 4	F 4	I 4	J 4	R 4	R 4	G 4	A 4	F 5	I 5	R 5	B 5	C 6	A 6
Objectivo	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6
Saber o nome das formas	☺	☺			☺	☺	☺	☺	☺	☺			☺	☺	☺	☺		☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺
Dizer as características das formas	☺	☺	F	F	☺	☺	☺	☺	☺	☺	F	F	☺	☺	☺	☺	F	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺
Dizer quantos elementos tem cada conjunto	☺	☺			☺	☺	☺	☺	☺	☺			☺	☺	☺	☺		☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺

Legenda:



- Conseguiu



- Conseguiu com ajuda



- Não conseguiu

F - Faltou

Avaliação/Reflexão:

Realmente não podia ter corrido melhor. Já tinha feito esta actividade no fim de Janeiro mas as crianças mais novas ainda não conseguiam escolher a forma com uma característica com os olhos vendados. Agora correu muito bem.

Temos trabalhado muito com os blocos lógicos, com objectos da sala e outros, para as figuras geométricas, as cores, as noções de quantidade, número, as características... e tem valido a pena.

O grupo adorou o teatro de fantoches. As figuras foram realizadas pelas crianças mais velhas no mês passado e agora foi só pôr uma palhinha e ficaram os fantoches feitos.

A canção também foi uma boa motivação. Fiz um chapéu de jornal que também parecia “um barco” disse o Alex.

De manhã, fizeram o teatro e exploraram as imagens.

O Alex ficou excitado e quis ser o triângulo. Disse os diálogos mas com a minha ajuda.

Depois o Alex quis pintar o chapéu dos 3 bicos. Resolvemos ajudar a fazer mais chapéus. As crianças de 3 anos não conseguiram fazer e eu e a auxiliar fizemos. Depois de feitos, colaram em folhas e pintaram-nos: ficaram chapéus de palhaços, de meninos e outros transformaram-se em barcos. Esta actividade não estava planeada mas através do Alex exploraram-se outros objectivos, nomeadamente a capacidade de atenção, a motricidade fina e a imaginação.

Propostas para uma próxima actividade semelhante:

- Fazer actividades de origamis.

Quadro 8. Semana: 14/04 a 17/04/2009 – Semana da Primavera

Objectivo geral: Motivar para a leitura e para a escrita				
Actividade: ler uma poesia com pictogramas. Ler outra poesia sobre a primavera e as crianças irão ilustrá-la.				
Data: 16/04/09 – 5ª feira		Tempo: 30 minutos – 9:45h – 10:15h / 30 minutos – 11:00h – 11:30h		
Educadora: F. M.		Auxiliar: L. M.		
Alunos: grupo de 3-4-5 anos (24 crianças)				
Objectivos	Estratégias	Ajudas	Recursos	Como fazer
Ler a poesia com imagens; Ilustrar uma poesia; Voltar a escrever a poesia ilustrada com palavras e desenhos (5 anos); Reconhecer o título (nome da história), autor (quem escreve a história) e ilustrador (quem faz os desenhos da história); Relembrar o sentido direcciona da leitura e da escrita.	Leitura de poesias, apoiada com imagens. Motivar, elogiar e valorizar o grupo durante a actividade de leitura e escrita	Físicas: na leitura apontar para o texto da esquerda para a direita e de cima para baixo. Verbais: ler as palavras escritas; ler as palavras que irão ilustrar.	Humanos: crianças, educadora, auxiliar Material: Poesia em folhas A3; folhas A4; marcadores grossos; lápis de cor; revistas; tesouras; cola.	Sentar as crianças nas almofadas, à minha frente; Mostrar a folha da poesia às crianças, dizer o título, autor, ilustrador e fazer uma primeira leitura; Pedir ao grupo para ler o poema enquanto eu passo o dedo no texto da esquerda para a direita e de cima para baixo; Relembrar como se lê (esquerda/direita; cima/baixo); Ler outra pequena poesia sobre a primavera; Fazer desenhos por cima de algumas palavras da poesia da primavera (em quadrados de 6 cm); Em folhas individuais cada criança de 5/6 anos copia (palavras e desenhos) a poesia da primavera.

Tabela 5. Avaliação do grupo

Nome	M 3	R 3	R 3	M 3	B 3	R 3	F 3	T 3	B 4	F 4	G a 4	F 4	I 4	J 4	R 4	R 4	G o 4	A 4	F 5	I 5	R 5	B 5	C 6	A l 6
Objectivo																								
Ler a poesia com imagens	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Ilustrar uma poesia	😞	😞	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Voltar a escrever a poesia com palavras e desenhos (5 anos)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Reconhecer o título, autor e ilustrador	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Relembrar o sentido direcciona da leitura e da escrita	😞	😞	😞	😞	😞	😞	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Legenda:

😊 - Consegui

😊 Conseguiu com ajuda

😞 - Não conseguiu

— - Não se realizou com estas crianças

Avaliação/Reflexão:

Já tínhamos feito esta actividade várias vezes e o grupo gosta muito. A actividade de voltar a escrever a poesia ilustrada com palavras e desenhos (5 anos) ficou terminada à tarde das 13:30h até perto das 14:00h.

Esta semana, o Alex tem andado mais excitado. Agrediu os colegas quando as situações não eram do seu agrado. Na actividade, de fazer os desenhos e copiar as palavras, necessitou da minha permanência para o acalmar motivar e ajudar, porque só queria riscar e rasgar as folhas. Não me conseguiu explicar a razão das suas atitudes. Recusou a minha ajuda e disse-lhe que fazia à tarde. Ficou sentado a olhar para o tecto da sala.

À tarde fez rabiscos na folha. Dei-lhe outra folha e motivei-o, dizendo-lhe que gostava dos desenhos que ele fazia e que se ele quisesse punha-o na janela para todos verem como desenhava bem, mas simplesmente, amarfanhou-a.

Nas duas semanas de interrupção lectiva, segundo informações da mãe, não tomou a medicação por ordem do neurologista pediátrico. Nesta semana também não tomou porque, ainda não lhe foi enviada mais nenhuma receita do médico.

As crianças mais novas tiveram dificuldade em ilustrar algumas palavras porque ainda estão na fase da garatuja mas já dão um nome às suas garatujas.

O sentido direcciona não foi ainda alcançado por algumas crianças (mais novas) porque ainda têm dificuldades na definição da sua lateralidade.

As crianças mais velhas, quiseram copiar a poesia da Primavera no computador.

Propostas para uma próxima actividade semelhante:

- Procurar imagens em revistas em vez de ilustrar (para as crianças mais novas).

Quadro 9. Semana de 20/04 a 24/04/2009 – Semana das letras

Objectivo Geral: Desenvolver a linguagem oral e a abordagem à escrita Actividades jogo de sons (rimas) e construção de frases Data: 24/04/09-6ª feira Tempo: 35 minutos – 9:35h – 10:10h				
Educadora: F. M. Auxiliar: L. M. Alunos: grupo de 3-4-5 anos (24 crianças)				
Objectivos	Estratégias	Ajudas	Recursos	Como fazer
Fazer rimas; Dizer uma frase em que possam rimar pelo menos duas palavras; Construir uma frase com palavras soltas	Usar a História “A Carochinha”, para desencadear e explicar o modo de fazer as várias tarefas.	Verbais: Ler a frase depois de construída	Humanos: crianças, educadora, auxiliar Material: folhas A4 e computador	Depois de ouvir e explorar a história, uma criança de cada vez escolhe uma palavra e o grupo diz palavras que rimem com essa palavra. Dou um ex. de uma frase com duas palavras que rimem. O grupo constrói outra frase. Escrevo as palavras da frase em folhas individuais A4, em computador. Dou uma folha com uma palavra a uma criança (3 anos) e distribuo as restantes folhas pelas restantes crianças de 3 anos. Baralho as crianças pela sala. As crianças (4/5 anos) constroem a frase com as palavras soltas escritas nas folhas A4. Estas palavras estão nas mãos das crianças de 3 anos.

Tabela 6. Avaliação do grupo

Nome	M 3	R 3	R 3	M 3	B 3	R 3	F 3	T 3	B 4	F 4	G 4	F 4	I 4	J 4	R 4	R 4	G 4	A 4	F 5	I 5	R 5	B 5	C 6	A 6
Objectivo																								
Fazer rimas	☹	☹	F	F	☹	☹	☺	☺	☺	☺	F	F	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺
Dizer uma frase em que possam rimar pelo menos duas palavras;	—	—	F	F	—	—	—	—	☺	☺	F	F	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺
Construir uma frase com palavras soltas	—	—	F	F	—	—	—	—	☺	☺	F	F	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☹

Legenda:



- Conseguiu



- Conseguiu com ajuda



- Não conseguiu

F – Faltou

— - Não se realizou com estas crianças

Avaliação/Reflexão:

Esta semana, trabalhámos as rimas. O grupo gosta das actividades que se relacionem com rimas. A actividade de hoje era mais direccionada às crianças mais velhas mas as mais novas também participaram. Assim, a frase escolhida foi “O João tem um balão”.

O grupo de 4 anos construiu a frase mas não conseguiu colocá-la no sentido direccional da leitura e escrita. Necessitou de ajuda. Os mais velhos atingiram os objectivos pretendidos.

O Alex entrou em conflito com 2 colegas. Pontapeou tudo o que lhe apareceu à frente e recusou-se a fazer o jogo de construir a frase com as palavras. Foi para o recreio e quando ficou mais calmo, conversámos. À tarde esteve melhor.

Esta semana, tal como a anterior, foi problemática. Sem a medicação, o Alex fica agressivo. Destabiliza as actividades e torna-se difícil trabalhar com o grupo todo.

Propostas para uma próxima actividade semelhante:

- Colocar imagens nas folhas em que estão as palavras soltas para poder haver uma associação palavra/imagem.

Quadro 10. Semana de 27/04 a 30/04/09 – Semana da Mãe

Objectivo geral: Desenvolver a expressão motora e plástica Actividade: realizar as prendas (pulseiras) para oferecer no dia da mãe Data: 27-04-2009- 2ª feira Tempo: 90 minutos – manhã – 9:30h – 10:30 h – intervalo – 11:00h – 11:30h 60 minutos – tarde – 13:30h – 14:30h				
Educadora: F. M. Auxiliar: L. M. Alunos: grupo de 3-4-5 anos. Grupo de 24 crianças, dividido em quatro grupos de seis crianças cada grupo				
Objectivos	Estratégias	Ajudas	Recursos	Como fazer
Fazer bolinhas pequenas; Nomear as cores; Enfiar as bolinhas no elástico; Fazer uma pulseira com bolinhas de cores alternadas.	Usar a História em PowerPoint “Coração de mãe” para falar do tema e realizar a actividade	Físicas: aperfeiçoar o trabalho de moldar pequenas bolinhas; pegar nas mãos das crianças para dar nós; Verbais: explicar cada passo da actividade e ir elogiando o trabalho produzido.	Humanos: crianças, educadora, auxiliar Material: pasta de moldar Fimo, paus de espetadas, tintas, pincéis, elásticos coloridos, fechos de pulseiras.	Dividir o grupo em 4 pequenos grupos. Cada grupo terá 6 crianças e será heterogéneo; Dar a cada criança uma bola de pasta de moldar do tamanho da mão da criança; Amassar bem a massa de moldar; Fazer bolinhas pequenas; Espetar as bolinhas num pau de espetada para secarem; Depois de secarem pintar as bolinhas; Depois de secarem tirá-las dos paus das espetadas; Enfiá-las no elástico; Dar nós nas extremidades do elástico; Cortar o elástico; Aplicar o fecho nas extremidades do elástico.

Tabela 7. Avaliação do grupo

Nome	M 3	R 3	R 3	M 3	B 3	R 3	F 3	T 3	B 4	F 4	G a 4	F 4	I 4	J 4	R 4	R 4	G o 4	A 4	F 5	I 5	R 5	B 5	C 6	A 1 6
Objectivo																								
Fazer bolinhas pequenas	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Enfiar as bolinhas no elástico	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Nomear as cores;	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Fazer um colar com bolinhas de cores alternadas.	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Legenda:

- 😊 - Conseguiu
- 😊 - Conseguiu com ajuda
- 😞 - Não conseguiu

Avaliação/Reflexão:

Durante a programação expliquei que só poderiam fazer a actividade 6 crianças de cada vez. As outras crianças iriam para as áreas (biblioteca-4 crianças, garagem-2, computador-1, jogos de chão-4, escrita-3, casinha-4, cabeleireiro-2, jogos de mesa-4, fantoches-3, desenho-4 rasgagem, recorte e colagem-4, carimbagens-2, pintura-2, modelagem-3, trabalhos com material de desperdício-3).

Notei algumas dificuldades nas crianças mais novas a fazerem as bolinhas pequenas e a enfiá-las no elástico. Com a nossa ajuda conseguiram terminar a pulseira. O Alex teve a mesma dificuldade mas este só o ajudámos a enfiar 3 bolinhas. O resto fê-lo sozinho, muito concentrado e parecia estar a gostar. Terminou a tarefa sem ajudas. Começou hoje, novamente a medicação e notou-se diferença mas notámos que os colegas não o procuram para trabalhar e brincar. Vamos ter de trabalhar a socialização com os pares.

A M. e o R. ainda trocam o azul com o roxo.

Propostas para uma próxima actividade semelhante:

- Realizar bolinhas com outros materiais de moldar: plasticina, barro, pasta de farinha...;
- Fazer os enfiamentos com material mais forte: fio de pesca grosso, fio de plástico que não seja muito maleável...;
- Mostrar imagens com a cor azul e com a roxa para as crianças verificarem a diferença. Por exemplo: dois cartões, um com uvas roxas e outro com o mar azul.

Quadro 11. Semana: 04/05 a 08/05/09 – Semana das profissões

Objectivo Geral: Descobrir o mundo que nos rodeia				
Actividade: adivinhar profissões, dizer o material utilizado nessa profissão, jogo de rimas – linguagem oral				
Data: 06-05-2009- 4ª feira		Tempo: 45 minutos – manhã – 9:15h – 10:00h		
		30 minutos – manhã – 11:00h – 11:30h		
Educadora: F. M.			Auxiliar: L. M.	
Alunos: grupo de 3-4-5 anos (24 crianças)				
Objectivos	Estratégias	Ajudas	Recursos	Como fazer
Adivinhar a profissão; Escolher na mala o material utilizado nessa profissão; Escolher dois cartões com imagens/palavras que rimem; Construir uma frase com essas duas palavras; Fazer um desenho com o título “Quando for grande, quero ser...”	Ler 24 Adivinhas de profissões, em verso para realizar a actividade das rimas	Verbais: ajudar as crianças mais novas na escolha dos cartões; Dizer as duas palavras de forma a ouvir o som da última sílaba e a perceberem que o som é idêntico e por isso é que rima. Construção da frase.	Humanos: crianças, educadora, auxiliar. Material: 24 folhas A4 com 24 adivinhas de profissões e imagens dessas profissões, uma mala com materiais das profissões, cartões quadrados 10 por 10cm com imagens das profissões e por baixo da imagem está escrito a palavra correspondente à imagem, lápis de cor, marcadores e lápis de cera, computador	A educadora lê uma adivinha e uma criança diz qual é a profissão; Todas as crianças vão adivinhar. Quando uma criança acerta, levanta-se e vai à mala e tira o material que pertence a essa profissão. A educadora espalha os cartões e vai dizendo o que está escrito no cartão junto com a imagem. Uma criança de cada vez escolhe dois cartões em que as palavras possam rimar. A primeira criança que escolheu os cartões vai fazer oralmente uma frase com as palavras que estão nos cartões. Fazer um desenho “ Quando for grande quero ser...”.

Tabela 8. Avaliação do grupo

Nome	M 3	R 3	R 3	M 3	B 3	R 3	F 3	T 3	B 4	F 4	G 4	F 4	I 4	J 4	R 4	R 4	G 4	A 4	F 5	I 5	R 5	B 5	C 6	A 6
Objectivo	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6
Adivinhar a profissão	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Escolher o material utilizado na profissão	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Escolher 2 cartões com imagens/palavras que rimem	😐	😐	😐	😐	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Construir uma frase com essas 2 palavras	😐	😐	😐	😐	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Fazer o desenho “Quando for grande, quero ser”	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Legenda:



- Conseguiu



- Conseguiu com ajuda



Não conseguiu

Avaliação/Reflexão:

O grupo aderiu à actividade com grande entusiasmo. As actividades de brincar com os sons iguais são as preferidas do grupo. Todos adivinharam a profissão que li e escolheram o material.

O jogo das rimas foi fácil para o grupo. Conseguiram encontrar as palavras que rimavam e construíram as frases, menos as crianças mais novas, que precisaram de um “empurrãozinho” por parte dos colegas.

As rimas foram uma actividade começada em colaboração com a família. Cada criança trouxe para o jardim uma frase com o seu nome, com uma palavra que rimasse e com a primeira letra do seu nome. Ex: “ O **R** é de **Raquel** que pinta no pap**e**l”. Foi a brincar com as letras e as palavras que rimam, que as crianças começaram a aprender o nome de algumas letras.

Todos fizeram o desenho da profissão e o Alex, desenhou um tropa.

À tarde o Alex juntou-se a algumas crianças e fizeram sozinho o jogo. AC e a I começaram a desenhar numa folha o que estava nos cartões e escreveram as respectivas palavras. O Alex também fez – desenhou e escreveu “**bola**-camis**ola**” e disse-me que as palavras rimam “porque as letras do fim são iguais”. Elogiei-o e ficou tão feliz que continuou a copiar palavras mas não as do jogo.

Chegou a hora de arrumar e todos começaram a arrumar, menos a BC que se sentou logo numa cadeira. O Alex foi ter com ela e puxou-lhe os cabelos e disse-lhe para ir arrumar. A BC começou a chorar. Tentei falar com ele mas estava tão enervado que pela primeira vez me agrediu fisicamente. Levei-o para a biblioteca onde estava uma professora que também começou a agredi-la. Acalmámo-lo e ficou, mais ou menos, 20 minutos deitado no chão de cabeça tapada com as mãos. A capacidade de atenção tem tido progressos mas estes “picos” de comportamento ainda não tiveram as evoluções esperadas.

Propostas para uma próxima actividade semelhante:

- Dividir pequenas palavras (em sílabas). Ex: pa – to.
- Fazer cartazes com registos das palavras, das rimas, das palavras divididas

Quadro 12. Semana: 11/05 a 15/05/09 – Semana da natureza

Objectivo Geral: Descobrir o mundo que nos rodeia				
Actividade: semear alpista em cascas de ovos – Área do Conhecimento do Mundo				
Data: 11-05-2009 – 2ªfeira			Tempo: 40 minutos: 11:00h – 11:40h	
Educadora: F. M.			Auxiliar: L. M.	
Alunos: grupo de 3,4 e 5 anos (24 crianças)				
Objectivos	Estratégias	Ajudas	Recursos	Como fazer
Conseguir colocar terra dentro de um ovo vazio; Deitar algumas sementes de alpista por cima da terra; Deitar pouca água na terra; Colar o ovo num quadrado pequeno de cartão grosso.	Utilizar a História “Os ovos misteriosos” De forma a dar inicio à tarefa que se vai realizar	Verbais: Explicar a actividade consoante se vai fazendo; Físicas: ajudar a por a terra dentro do ovo; Recortar o cartão	Humanos: crianças, educadora, auxiliar. Material: Ovos vazios, terra, alpista, garrafa com água, cartão grosso, x-acto, cola	As mesas estão em forma de U para poder dar apoio a todas as crianças. Cada criança tem o seu ovo que trouxe de casa. A educadora coloca entre duas crianças uma caixa com terra. As crianças com os dedos, indicador e polegar, vão tirar terra da caixa e meter dentro do ovo vazio por um pequeno buraco, feito na parte de cima do ovo. A educadora e auxiliar vão ajudar as crianças mais atrasadas a colocar a terra. Deitar as sementes de alpista na terra. Deitar água. Deitar cola no cartão e colar o ovo.

Tabela 9. Avaliação do grupo

Nome	M 3	R 3	R 3	M 3	B 3	R 3	F 3	T 3	B 4	F 4	G 4	F 4	I 4	J 4	R 4	R 4	G 4	A 4	F 5	I 5	R 5	B 5	C 6	A 6
Objectivo																								
Conseguir colocar terra dentro de um ovo vazio;	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Deitar algumas sementes de alpista por cima da terra	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Deitar pouca água na terra;	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Colar o ovo num quadrado pequeno de cartão grosso.	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Legenda:



- Conseguiu



- Conseguiu com ajuda



- Não conseguiu

Avaliação/Reflexão:

As crianças estavam com receio de partir os ovos mas começaram a colocar a terra utilizando só os dedos, indicador e polegar.

As crianças mais novas precisaram de ajuda porque estavam a ficar atrasadas, pois punham pouca terra de cada vez.

Todos colocaram as sementes de alpista, que a R. trouxe de casa, dentro do ovo e regaram. Colaram no cartão e ficaram durante alguns minutos a segurar no ovo.

Como já tínhamos feito a experiencia do feijão, a IR achou a actividade semelhante e disse que quando a alpista crescesse parecia o “relvinhas” que tinha em casa.

Sugeri que colocássemos olhos nariz e boca. Todos concordaram e com canetas de acetato cada criança foi desenhando os detalhes que achava necessário para o seu “relvinhas”.

O Alex, o T e a BH disseram que os ovinhos deles tinham o nome deles. Quase todo o grupo concordou e escrevemos, no cartão, os nomes que cada criança deu ao seu “relvinhas”.

Propostas para uma próxima actividade semelhante:

- Realizar actividades a partir de materiais de reciclagem e/ou da natureza.

Quadro 13. Semana: 18/05/ a 22/05/09 – Semana do Sintranima

Objectivo Geral: Desenvolver a formação Social e Pessoal – desenvolver a atenção				
Actividade: – jogo das cadeiras				
Data: 18-05-2009 – 2ªfeira			Tempo: 40 minutos: 11:00h – 11:40h	
Educadora: F. M.				
Auxiliar: L. M.				
Alunos: grupo de 3,4 e 5 anos (24 crianças)				
Objectivos	Estratégias	Ajudas	Recursos	Como fazer
Cooperar em grande grupo	Usar a História “ Todos no Sofá”, para desencadear e explicar o modo de fazer o jogo (contagem decrescente)	Verbais: Explicar o jogo;	Humanos: crianças, educadora, auxiliar.	Explicar o jogo.
Aceitar as regras			Material: Rádio, cd, , cadeiras, medalhas de cartão	Colocar as cadeiras de costas juntas.
Respeitar as regras				Colocar uma cadeira a menos que o numero de crianças.
Melhorar a coordenação visual-motora				Pôr música e as crianças andam à volta das cadeiras.
Ser compreensivo				Parar a música e as crianças sentam-se.
				A criança que ficar sem cadeira recebe uma medalha de participação e sai do jogo.
				Tira-se uma cadeira e continua o jogo até ficar uma cadeira e duas crianças.
				Quem ficar sentado na cadeira, além de receber também a medalha terá de fazer uma actividade para o grupo, como por exemplo contar uma história, ensinar uma canção, etc.

Tabela 10. Avaliação do grupo

Nome	M 3	R 3	R 3	M 3	B 3	R 3	F 3	T 3	B 4	F 4	G a 4	F 4	I 4	J 4	R 4	R 4	G o 4	A 4	F 5	I 5	R 5	B 5	C 6	A 6
Objectivo																								
Cooperar em grande grupo	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Aceitar as regras	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Respeitar as regras	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😞	😞	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Melhorar a coordenação visual-motora	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Ser compreensivo	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😞	😞	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Legenda:



- Conseguiu



- Conseguiu com ajuda



- Não conseguiu

Avaliação/Reflexão:

Este jogo tradicional é excelente para este grupo porque torna-se um jogo competitivo. No grupo, há duas crianças, de três e quatro anos, com problemas de comportamento, uma vez que são muito activas e impulsivas, e com problemas educacionais. Gostam de estar em grupo, aceitam as regras mas não as respeitam e não compreendem que nem sempre podem ser eles a ganhar.

Quando saíram do jogo, começaram a arranjar argumentos de que tinham sido empurrados ou que já estavam sentados e os colegas é que os tiraram do lugar. Falei com eles e expliquei-lhes que o que estavam a dizer não era verdade e que não tinha importância terem saído do jogo porque eles nem tinham perdido. Tinha saído do jogo porque havia menos uma cadeira e que até tinham ganho uma medalha. Este discurso não resolveu a situação porque choravam e teimavam em não querer sair do jogo. Estavam descontrolados e frustrados.

Enquanto continuava o jogo, ambos estavam sentados nas cadeiras a chorar e nem aceitaram as medalhas. Pararam quando chamei para lavar as mãos para almoçar.

Na fila do “comboio”, ouvi o Alex a dizer ao T “não faz mal. Eu também saí do jogo. A minha mãe diz que ganhar ou perder é desporto. Queres jogar à bola comigo à tarde?”. O T respondeu que sim, abanando a cabeça. E lá foram almoçar.

Gostei de ouvir o que ouvi. Senti uma vontade enorme de o abraçar com força.

As outras crianças do grupo adoraram o jogo. Respeitaram as regras, socializaram, já que era um jogo colectivo, e divertiram-se.

À tarde algumas crianças fizeram-no novamente. Entre elas estava o Alex.

Propostas para uma próxima actividade semelhante:

- Jogo de lencinho.

Quadro 14. Semana: 25/05/ a 29/05/09 – Semana da criança

Objectivo Geral: Despertar o gosto pela Expressão Musical				
Actividade: jogo de identificação e exploração de sons				
Data: 26/05/2009 – terça-feira			Tempo: 30 minutos: 9:45h/10:15h	
Educadora: F. M.			Auxiliar: L. M.	
Alunos: grupo de 3,4 e 5 anos (16 crianças)				
Objectivos	Estratégias	Ajudas	Recursos	Como fazer
Escutar seis sons diferentes de seis frascos com materiais diferentes	Reproduzir sons, com batimentos em diferentes objectos da sala, os quais serão identificados pelas crianças, com os olhos fechados. Falar de sons que pudemos ouvir...	Físicas: Exemplificar o exercício, e ajudar algumas crianças a agitar os frascos Verbais: Elogiar a criança sempre que encontre o par correcto.	Humanos: crianças, educadora, auxiliar. Material: Frascos de plástico, arroz, água, feijão, sal, parafusos, caricas, rolhas de cortiça	Esta será uma actividade de grande grupo, uma vez que o silêncio é essencial, para se concentrarem para encontrarem o som correcto A educadora diz que não se pode fazer barulho. Tem que haver silêncio, para puderem ouvirem o som e fazer o jogo
Agitar um frasco				Depois agita um frasco de cada vez para as crianças escutarem (6 sons)
Encontrar o frasco com o som igual ao que ouviu				Seguidamente junta mais seis sons que formam pares com os anteriores A educadora agita um frasco e pede à criança, que experimente um a um, até encontrar o mesmo som
Identificar o som do frasco				Quando encontra o som, coloca o par afastado dos outros e identifica o que está dentro do frasco e o som que ouviu (mais agudo – fino/ mais grave -grosso): Repete o exercício e no final se um som não fizer o par com o outro, a educadora diz à criança para procurar novamente o som, verificando o erro
Identificar o material que tem dentro do frasco				A educadora diz às crianças que agora vão procurar um som diferente Agitam o frasco, depois experimentam um a um, formando pares com sons diferentes

Tabela 11. Avaliação do grupo

Nome	M	R	R	M	B	R	F	T	B	F	G	F	I	J	R	R	G	A	F	I	R	B	C	A
Objectivo	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6
Escutar seis sons diferentes de seis frascos com materiais diferentes	F	F	F	😊	F	😊	😊	😊	😊	😊	F	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	F	F	😊
Agitar um frasco	F	F	F	😊	F	😊	😊	😊	😊	😊	F	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	F	F	😊
Encontrar o frasco com o som igual ao que ouviu	F	F	F	😊	F	😊	😊	😊	😊	😊	F	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	F	F	😊
. Identificar o som do frasco	F	F	F	😊	F	😊	😊	😊	😊	😊	F	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	F	F	😊
. Identificar o material que tem dentro do frasco	F	F	F	😊	F	😊	😊	😊	😊	😊	F	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	F	F	😊

Legenda:



- Conseguiu



- Conseguiu com ajuda



- Não conseguiu

F – faltou

Avaliação/Reflexão:

Esta semana têm faltado muitas crianças devido a problemas de saúde (gastroenterites).

Froebel dizia que “através da música era possível despertar sentimentos que as palavras, muitas vezes, não conseguem expressar”. É de louvar esta frase porque a actividade era nova para o grupo e simplesmente adoraram.

Perceberam o que era para ser feito e estiveram com muita atenção para ouvir os sons, identificá-los como agudos ou graves e identificar o material que se encontrava dentro dos frascos. Todos atingiram os objectivos pretendidos com excepção do M, que precisou de alguma ajuda. Repeti o jogo com o M mas não estava com muita vontade. À tarde (13:00h), o M foi para casa porque estava com vómitos.

O Alex foi um sucesso. Percebeu a actividade e realizou-a sem ajudas e sem hesitar. Tem andado muito calmo, tão calmo que por vezes nem parece a mesma criança que conheci no início do ano lectivo. Ouviu os sons com bastante atenção e se ouvia um pequeno barulho, dizia “chiu” para ouvir e identificar o que estava dentro dos frascos.

Propostas para uma próxima actividade semelhante:

- Construção de alguns instrumentos musicais.

Quadro 15. Semana de 01/06/ a 05/06/2009 - Semana dos seres vivos

Objectivo Geral: Desenvolver o pensamento lógico-matemático				
Actividade: Formar conjuntos				
Data: 03/06 – quarta-feira			Tempo:30 minutos: 9:30h/10:00h	
Educadora: F. M.				
Auxiliar: L. M.				
Alunos: grupo de 3,4 e 5 anos (19crianças)				
Objectivos	Estratégias	Ajudas	Recursos	Como fazer
Adquirir a noção de quantidade (mais, menos e igual)	Usar a canção “Na quinta do tio Manel” para motivar o grupo na actividade planeada	Físicas: Exemplificar os exercícios com os animais	Humanos: crianças, educadora, auxiliar.	Começamos por falar dos animais da quinta do tio Manel da canção Vamos buscar, à área dos jogos, a caixa dos animais e arcos. Explico que vamos fazer conjuntos dentro dos arcos com os animais da quinta.
Associar a quantidade ao número correspondente		Verbais: Explicar a actividade e elogiar a criança quando consegue realizar os cálculos	Material: Animais em miniatura de plástico. Cartões com números. Arcos	Começamos por pôr num arco animais de duas patas e noutro arco animais de 4 patas. Contamos e vimos qual o conjunto que tem mais animais e o que tem menos E se tivessem que ter os 2 conjuntos o mesmo número de animais (serem conjuntos iguais) como fazia? Colocar um cartão com um número dentro do arco que corresponda ao número de animais que estão no arco. Vão formando-se vários conjuntos e verificar se são iguais ou se um tem mais ou menos animais que o outro

Tabela 12. Avaliação do grupo

Nome Objectivo	M 3	R 3	R 3	M 3	B 3	R 3	F 3	T 3	B 4	F 4	G a 4	F 4	I 4	J 4	R 4	R 4	G o 4	A 4	F 5	I 5	R 5	B 5	C 6	A l 6
Adquirir a noção de quantidade (mais, menos e igual)	F	😊	F	F	F	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Associar a quantidade ao número correspondente	F	😞	F	F	F	F	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Legenda:



- Conseguiu



- Conseguiu com ajuda



- Não conseguiu

F - faltou

Avaliação/Reflexão:

Continuam a faltar algumas crianças por motivos de doença.

A actividade foi realizada por todos mas com um grau de dificuldade diferente. Com as crianças mais velhas faziam-se conjuntos até 10 animais e com as mais novas até 5 animais. Todas conseguiram atingir os objectivos propostos para a actividade. O R de 3 anos é que não conhece ainda os números.

Apesar da actividade ter corrido como o planeado, achei o grupo muito agitado. O Alex levantou-se e disse que ele era um cavalo e começou a “relinchar”. O grupo começou logo a rir-se. Fui ter com ele e disse-lhe que depois podíamos fazer um jogo de animais. Ele simplesmente parou e...sentou-se. O grupo começou a mostrar sinais de cansaço. Fomos lanchar e o resto da manhã e tarde não houve mais actividades orientadas. Brincámos no recreio. Uma vez que estamos quase no final do ano lectivo, as crianças devem andar cansados.

No recreio, fizemos o jogo do Alex. Todos sentados numa roda e uma criança de cada vez, ia para o meio da roda e imitava a locomoção de um animal e/ou emitia o som desse animal. Depois corremos no recreio. Todos gostaram do jogo. As crianças gostam de estar no recreio.

Propostas para uma próxima actividade semelhante:

- Realizar a mesma actividade mas no exterior.

4.2.2.2. A nível do contexto escolar

A nível do contexto escolar, estabelecemos as seguintes estratégias: planejar diferentes actividades que podem ser desenvolvidas em ambientes fora de sala de aula: actividades do jardim-de-infância, fora da sala (recreio ou fora da escola), como actividades em articulação com o 1º ciclo (recreio ou fora da escola).

As actividades fora da sala de aula podem ser no recreio e em visitas de estudo.

No projecto curricular de turma estão incluídas actividades em contexto de sala de aula e fora de sala de aula.

O plano anual de actividades é elaborado em articulação entre o jardim-de-infância (J.I.) e a E.B.1. Dele faz parte, um conjunto de estratégias e actividades lúdicas e de carácter pedagógico, de modo a promover o intercâmbio e uma dinâmica com todos os alunos dos dois ciclos.

Foram realizadas várias actividades neste âmbito do qual transcrevemos quatro para este trabalho, conforme se enuncia a seguir:

- uma fora da escola: desfile de Carnaval nas ruas da freguesia entre o JI e o 1º ciclo;
- uma no recreio da escola: plantar uma árvore e semear flores com crianças do JI;
- uma no recreio da escola: jogo “caça ao tesouro” (ovos da Páscoa) entre o JI e o 1º ciclo;
- uma fora da escola: visita de estudo ao Planetário com crianças do JI.

Actividade: desfile de Carnaval

Local: ruas da freguesia

Tema: Ecoponto

Data: 20 de Fevereiro de 2009 – sexta-feira

Tempo: 10:00h/11:30h

Alunos: jardim-de-infância e 1º, 2º, 3º e 4º ano

Objectivos:

- Promover o encontro e convívio com toda a comunidade;
- Reviver a tradição;
- Fazer o aproveitamento de materiais de desperdício;
- Desenvolver a capacidade criativa;
- Realizar os fatos de Carnaval;

Recursos:

Humanos: alunos, docentes, não docentes, família e comunidade;

Material: sacos de plástico (verdes, amarelos, azuis e vermelhos) e respectivos objectos pertencentes a cada um: pequenos frascos e garrafas de vidro; embalagens e sacos de plástico, latas de refrigerantes, caixas de cartão, jornais, pilhas, máquina fotográfica, cola, fita-cola, agraphador, entre outros.

Avaliação/Reflexão

A actividade correu como o planeado. As crianças cantaram canções alusivas aos temas (Carnaval e ecoponto). Houve uma grande participação e afluência por parte da família e comunidade. Achei o percurso longo para as crianças de 3 anos. Todos chegaram à escola cansados mas felizes.

Actividade: Plantar uma árvore e semear flores

Local: recreio da escola

Tema: Dia Mundial da Floresta

Data: 20/03/2009 – sexta-feira

Tempo: 11:00h/11:30h

Alunos: crianças de 3, 4 e 5 anos

Objectivos:

- Sensibilizar as crianças para a preservação da natureza;
- Incutir hábitos que desenvolvam a consciência ecológica;
- Motivar para a necessidade de mudança de atitudes a nível ambiental;
- Estimular para a adopção de comportamentos sustentáveis no quotidiano para a defesa da floresta;
- Descobrir o que cada árvore nos dá;
- Reconhecer a necessidade e o papel individual e colectivo das florestas
- Responsabilizar as crianças para regar as flores e o pinheiro.

Recursos:

Humanos: crianças, docente, não docente, família;

Material: pinheiro, sementes de flores, terra, água, ferramentas agrícolas.

Avaliação/Reflexão

A actividade decorreu em harmonia com todos os intervenientes. Tivemos a participação de muitos familiares. As crianças que não tinham família, fizeram a actividade comigo e com a auxiliar. Como não havia enxadas para todas as crianças, estas abriram pequenos buracos com as mãos. O Alex estava tão feliz pois a mãe trouxe o pinheiro, uma enxada e um regador. Foi uma actividade muito motivadora para ele. Estava excitado mas muito motivado com o “nosso jardim”.

Actividade: Jogo “caça ao tesouro” (ovos da Páscoa)

Local: recreio da escola

Tema: Páscoa - história em PowerPoint “O coelho que não era de Páscoa”

Data: 27/03/2009 – sexta-feira

Tempo: 10:30h/12:00h

Alunos: jardim-de-infância e 1º, 2º, 3º e 4º ano. Formaram-se 8 grupos de 10 alunos (desde o pré-escolar até ao 4º ano). Cada grupo era acompanhado por um adulto.

Objectivos:

- Despertar o interesse pelas tradições;
- Aquisição de conhecimentos específicos;
- Desenvolvimento de competências de pesquisa e selecção de informação relevante;
- Desenvolver a capacidade criativa;
- Estabelecer laços de união entre colegas;
- Participação em actividades lúdicas;
- Orientar-se no espaço, observando, prestando atenção a detalhes e interpretando símbolos, com a ajuda dos colegas;
- Conhecer jogo tradicional da Páscoa.

Recursos:

Humanos: alunos, docentes, não docentes

Material: história em PowerPoint, computador, data show, baús de cartolina, cola, tesoura, moedas de chocolate, cartões (12 pistas) colados em sítios estratégicos, folhas A4, esferográficas.

Como fazer:

A actividade começou com a projecção da história em PowerPoint para todos os alunos. Depois os alunos foram divididos em grupos. Cada grupo escolheu um nome para o grupo e elegeu um porta-voz. Lembrámos que as crianças do jardim de infância também tinham de participar e por isso os mais velhos tinham que os ajudar. Já em grupo, recordámos a história “O coelho que não era de Páscoa”. Os alunos foram encontrando as pistas e tentando desvendar os enigmas que encontravam e lhes davam a pista seguinte até descobrirem o fabuloso tesouro. Não podiam tocar as pistas que se encontravam espalhadas pela escola. A primeira pista encontrava-se na porta onde os rapazes não podiam entrar... (casa de banho das meninas). Aí estava a pergunta sobre a história, que o porta-voz tinha de escrever a resposta na folha que levava consigo. Na 1ª pista estava também, o local onde estava a 2ª pista com a pergunta da história e o local onde estava a 3ª pista e assim sucessivamente. Ao longo do percurso foram fornecidas sucessivas pistas e perguntas da história, que se bem interpretadas e correctamente respondidas, encaminharam os grupos ao sucesso ou seja, ao tesouro. No fim o tesouro (baú com moedas de chocolate) foi dividido por todos os elementos do grupo.

Avaliação/Reflexão

A actividade correu muito bem. Houve uma grande colaboração entre crianças dentro do mesmo grupo. As crianças sabiam as respostas e ajudaram as mais novas. Trocaram ideias quanto às pistas e interpretaram bem os símbolos. À tarde tivemos de repetir o jogo porque as crianças assim o desejaram. O Alex quis ser o porta-voz do grupo e eu tive de escrever as respostas. Adorou. Queria repetir e quando a mãe chegou foi um problema para ir embora. A mãe teve de prometer que no fim-de-semana iam fazer um jogo semelhante com o pai e o irmão num parque.

Actividade: visitas de estudo do J.I. ao Planetário

Local: Planetário em Lisboa

Tema: Dia Internacional do Sol (3- Maio). O Sol é fundamental para os seres vivos.

Data: 13 – 05 – 2009 – quarta – feira

Tempo: 13:30h/14:30h

Alunos: crianças de 3, 4 e 5 anos

Objectivos:

- Despertar para a ciência;
- Satisfazer a curiosidade dos alunos e aproveitar as questões que colocam para trabalhar a área das Ciências é promover o espírito científico;
- Incentivar o gosto pelo universo e o espírito de pesquisa;
- Proporcionar o conhecimento directo de novas realidades.

Recursos:

Humanos: alunos, docentes, não docentes, junta de freguesia

Material: camionetas da junta de freguesia, candeeiro, globo terrestre

Avaliação/Reflexão

Quando chegamos à escola “choveram” perguntas, tais como “porque é que a terra estava metade clara e metade escura”. Fomos então fazer a experiência com um candeeiro e um globo. O candeeiro era o Sol e com o globo a Terra e assim pudemos compreender como acontecia a sucessão dos dias e das noites. Verificámos que a Terra era redonda e que girava sobre si própria e que o Sol ao iluminá-la fazia com que fosse dia num lado do planeta e no lado oposto, noite. Fizemos o registo da experiência e do que aprendemos: Surgiram frases como: “O Sol é uma estrela muito importante para aquecer a Terra”; “O Sol é importante para as pessoas, os animais, as árvores, as flores”. A área das ciências é uma das preferidas do Alex e agora está na fase dos “porquês”. Como estava na hora de ir embora, prometi-lhe e ao grupo que amanhã iríamos para o computador procurar na internet as suas dúvidas.

4.2.2.3. A nível da família

Além dos professores, a família foi a base do desenvolvimento da criança. O trabalho em equipa foi uma estratégia fundamental para facilitar o sucesso académico e o comportamento da criança. A família realizou observações dos comportamentos do Alex, em casa. Esta documentação estimulou a nossa auto-reflexão e provocou discussão e debate entre nós e a família. Com base nestas informações foi possível analisar e planear, tendo em vista o desenvolvimento integral do Alex, promovendo uma relação autêntica e continuada entre a escola e a família. Entendemos que a família foi o principal agente educativo pelo que esteve sempre informada e participou activamente no decorrer do processo educativo. Assim, este projecto integrou conversas informais com a mãe do Alex para resolver questões pontuais ou para tratar de temas específicos relacionados com ele. O método de avaliação foi assente no trabalho em equipa e na interactividade. Sendo ele uma criança impulsiva, com défice de atenção, imatura, instável, resolvemos fazer uma parceria com a família (pais e irmão) de forma a melhorar a sua problemática. Os nove comportamentos a trabalhar foram sugeridos em conjunto, pois eram os que o Alex demonstrava mais dificuldades. Realizámos, um quadro diário (quadro 16) numa cartolina grossa e plastificámos. Em conjunto com a mãe, o pai, o irmão e o Alex, este quadro era assinalado todos os dias à noite com uma bolinha por comportamento. A família resolveu utilizar o mesmo sistema, como a professora do irmão utilizava na sala - o das bolinhas verdes, amarelas e vermelhas. Assim, o processo foi o seguinte:

- bolinha vermelha: comportamento pouco frequente → 1 ponto;
- bolinha amarela: comportamento frequente → 2 pontos;
- bolinha verde: comportamento muito frequente → 3 pontos

Depois de todo preenchido, aos domingos à noite, toda a família avaliava a semana e classificavam-na, contemplando um período de sete dias. De seguida, colocavam uma bolinha na última coluna do lado direito, dependendo do maior número de bolinhas da mesma cor que obteve durante os sete. Este quadro era levado às segundas-feiras para o jardim-de-infância para aí utilizar o mesmo sistema mas num quadro semanal (quadro 17) que ficava guardado no dossier do Alex. Assim o resultado da grelha diária era assinalado na grelha semanal. De

seguida, a mãe limpava o quadro diário da semana terminada para posteriormente proceder à planificação da semana seguinte. Registámos, neste nosso trabalho, somente o primeiro quadro diário de sete dias, representado em baixo.

Quadro 16. Grelha diária dos comportamentos em casa -2/8 Março

Dias \ Comportamento	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo	
Executa as tarefas propostas pelos pais								
Termina as tarefas								
Toma a iniciativa de executar tarefas								
Não agride fisicamente o irmão								
Veste-se e despe-se sozinho								
Come sozinho								
Utiliza os talheres correctamente								
Permanece sentado à mesa								
Arruma o que desarruma								

Legenda:

Muito frequente  (MF) → 3 pontos

Frequente  (F) → 2 pontos

Pouco Frequente  (PF) → 1 ponto

No primeiro comportamento teve 4 bolinhas verdes e 2 amarelas, o resultado é 1 bolinha verde com as iniciais MF. Repete-se o mesmo processo com todos os

comportamentos. Depois de preenchida, o resultado da grelha diária é colocado na grelha semanal como se pode verificar no quadro semanal que se segue.

Quadro 17. Grelha semanal dos comportamentos em casa

Semanas	2/8 M A R Ç O	9 a 15	16 a 22	23 a 29	14/19 A B R I L	20 a 26	27 Abril a 3 Maio	4/10 M A I O	11 a 17	18 a 24	25 a 31	1/7 J U N H O	8 a 14	15 a 21
Comportamentos														
Executa as tarefas propostas pelos pais	MF	M F	M F	MF	PF	P F	F	F	F	F	F	F	M F	M F
Termina as tarefas	MF	M F	M F	MF	PF	P F	F	F	F	F	PF	PF	M F	M F
Toma a iniciativa de executar tarefas	MF	M F	M F	MF	PF	P F	F	F	F	F	PF	PF	M F	M F
Não agride fisicamente o irmão	F	M F	M F	MF	PF	P F	PF	F	F	F	PF	PF	M F	M F
Veste-se e despe-se sozinho	MF	M F	M F	MF	PF	P F	F	F	F	F	F	F	M F	M F
Come sozinho	MF	M F	M F	MF	PF	P F	F	F	F	F	F	F	M F	M F
Utiliza os talheres correctamente	F	F	M F	MF	PF	P F	PF	F	F	F	PF	PF	M F	M F
Permanece sentado à mesa	MF	M F	M F	MF	PF	P F	F	F	F	F	F	PF	M F	M F
Arruma o que desarruma	F	F	M F	MF	PF	P F	PF	F	F	F	PF	PF	M F	M F

Legenda:

Muito frequente ● (MF)

Frequente ● (F)

Pouco Frequente ● (PF)

Contemplámos um período de 14 semanas e estabelecemos que no final de cada semana, efectuaríamos um pequeno momento de reflexão sobre o decorrer da semana terminada.

4.3. RESULTADOS OBTIDOS

Na operacionalidade do nosso trabalho de investigação-acção, os métodos utilizados consistiram na análise de dados do desenvolvimento do grupo de modo a intervir para colmatar problemas comportamentais, de aprendizagem e de atenção.

Para obtermos os resultados finais da nossa intervenção, optámos por realizar uma análise de dados comparativa, entre Dezembro e Junho, das técnicas, instrumentos e estratégias utilizadas, ou seja, das duas observações (Anexo III), das duas entrevistas à mãe do Alex (Anexo IV), dos dois testes sociométricos, de escolhas e rejeições, (Anexo V).

Realizámos outra análise de dados comparativa entre Setembro e Junho, através dos Resultados Obtidos das Fichas de Avaliação Diagnóstica das Competências do Alex e do grupo (Anexo VI) e dos Resultados Obtidos da Avaliação das Competências Adquiridas do Alex e do grupo (Anexo VII).

Esta análise reflectiu-se nos resultados obtidos a nível do grupo, do Alex, do contexto escolar e da família. Todos os resultados, representados nos próximos pontos, também são derivados dos objectivos gerais, inicialmente traçados para este trabalho de projecto, que serviram de orientação para a nossa intervenção e que foram coerentes com a finalidade deste projecto.

Os resultados obtidos levam-nos a concluir que as estratégias e práticas utilizadas, tendo como principal a educação inclusiva, foram fundamentais para promover os défices que inicialmente o grupo enfrentava. Verificámos um grau de desenvolvimento elevado das competências do grupo e uma evolução na interacção pessoal das crianças do grupo, bem como uma melhor aceitação do Alex. Vieram, também, confirmar que é possível à educadora, em conjunto com a família, resolver certos problemas perturbadores de atenção e situações problemáticas, de fornecer estratégias de interesse ao nível da prevenção e em termos da prática educativa.

Notaram-se progressos significativos desde o início do ano lectivo até final do ano, em todas as áreas mas principalmente aquela em que se verificou mais sucesso foi a que era mais problemática – a Área de Formação Pessoal e Social.

4.3.1. A nível do grupo e do aluno

Os resultados obtidos a nível do grupo foram realizados com base nas duas observações, nos dois testes sociométricos (escolhas e rejeições) e na análise dos resultados obtidos da avaliação das competências, realizadas em Junho.

Constatámos uma enorme diferença, relativamente ao grupo, nos resultados obtidos nas duas observações, nomeadamente a nível de comportamentos.

Analisámos os dados quantitativos das duas observações (Anexo III) e comparámo-los. A diferença dos níveis de comportamento do grupo não é muito relevante como podemos verificar na tabela seguinte.

Tabela 13. Resultados obtidos da análise de dados das duas observações (Dezembro e Junho)
a nível do grupo

	1ª Observação	2ª Observação
Perfil da actuação da educadora com o grupo	31	30
Perfil de actuação do grupo com a educadora	22	25
Perfil de actuação do grupo com os colegas	4	9
TOTAL	57	64

Em dados quantitativos observámos mais comportamentos (10,9%), na segunda observação. Convém salientar que, qualitativamente, a segunda observação foi muito mais positiva que a primeira. Os comportamentos observados durante a primeira observação foram mais de chamar a atenção do mesmo, por motivos de comportamento (não cumprimento das regras). Já na segunda observação, os comportamentos observados foram de uma interacção entre educadora e grupo durante a actividade. O grupo mostrou-se mais coeso e interessado na realização da actividade.

Através das matrizes sociométricas de escolhas (Anexo V – sociometria), podemos constatar uma evolução do grupo a nível das interacções. O teste sociométrico foi dado em

diferentes alturas e as matrizes revelam as transformações relacionais do grupo. Atente-se na tabela que se segue:

Tabela 14. Resultados obtidos da análise de dados das duas matrizes sociométricas de escolhas (Dezembro e Junho) a nível do grupo

	1ª Sociometria	2ª Sociometria
Nº de indivíduos escolhidos	150	177
Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido	186	178
Escolhas recíprocas	19	32
Escolhas totalmente recíprocas	1	0

O número de indivíduos escolhidos na segunda matriz sociométrica foi superior à da primeira (15,25%), o que revela a expansividade do grupo. O grupo já faz uma maior selecção de escolhas dos colegas. O número de indivíduos por quem cada um é escolhido, indica a popularidade, mas baixou significativamente (4%). Não considerámos esta diminuição relevante, visto na primeira matriz, se verificar uma grande discrepância de valores: a diferença de valores varia entre o número 1 e o 14, em Dezembro, e 4 e o 13 em Junho. Em Junho, o grupo já escolheu mais colegas nas três situações.

Conferimos os totais combinados e verificámos que na primeira sociometria a diferença de valores varia entre 1 e 21, isto é houve uma criança que só foi escolhida uma vez e outra que foi escolhida 21 vezes. Perante os dados que observámos, verificámos mais crianças com um maior número de totais combinados o que nos leva a concluir que havia um grupo que era muito escolhido e outro que era pouco escolhido. Parecia existir dois grupos de extremos dentro da sala. Na segunda sociometria, a diferença de valores, nos totais combinados, varia entre 4 e 20. Verificámos aqui que os totais combinados são mais intermédios, o que demonstra não haver grande discrepância pois o grupo alargou as suas escolhas por todas as crianças.

As crianças mais escolhidas ocupam um lugar central no grupo e são talvez uma boa influência para o resto do grupo. As crianças menos escolhidas são as isoladas e as menos capazes de participar nas actividades do grupo. No entanto não podemos deixar de salientar

que uma criança isolada, pode não ser uma criança pouco sociável, pois pode até desempenhar um papel importante num outro grupo.

Também as escolhas recíprocas tiveram um aumento de 19 para 32 o que equivale, a nível percentual, a um aumento de 40%, o que significa que as crianças atribuíram progressivamente as suas escolhas aos pares que também as nomearam. Quando existem estas escolhas nas inter-relações do grupo é porque este se encontra mais estável e coerente. Podemos, assim, concluir que este facto é importante na criação de um ambiente de cooperação e aquisição de competências sociais, favoráveis a uma maior e melhor adaptação social. Os números evidenciam que as actividades realizadas, também promoveram uma estrutura sócio-afectiva do grupo que acabou por influenciar a dinâmica da aprendizagem, favorecendo a interacção entre o grupo e o grupo com a educadora. Para terminar, queremos acentuar que a repetição do teste sociométrico facilitou-nos a compreensão da evolução das relações dentro do grupo.

De seguida analisámos o que se passa a nível das rejeições, começando pela tabela que se segue:

Tabela 15. Resultados obtidos da análise de dados das duas matrizes sociométricas de rejeições (Dezembro e Junho) a nível do grupo

	1ª Sociometria	2ª Sociometria
Nº de indivíduos rejeitados	53	64
Nº de indivíduos por quem cada um é rejeitado	53	63
Rejeições recíprocas	2	3
Rejeições totalmente recíprocas	0	0

Através das matrizes sociométricas de rejeições (Anexo V – sociometria), verificámos uma evolução do grupo. O número de indivíduos rejeitados na segunda matriz sociométrica é superior à da primeira, o que revela a expansividade do grupo em rejeitar várias crianças e não rejeitar a mesma nas três escolhas. Na primeira, houve sete crianças que foram rejeitadas em todas as situações (111) e cinco rejeitadas em duas situações (110, 011, 101), o que equivale a metade do grupo. Na segunda, houve três crianças que foram rejeitadas em todas as situações e três rejeitadas em duas situações, o que equivale a $\frac{1}{4}$ do grupo. O número de crianças que

não foi nenhuma vez rejeitada, manteve-se (6). Destas seis, três não foram rejeitadas na primeira nem na segunda sociometria. O número de indivíduos por quem cada um é rejeitado aumentou na segunda sociometria, mais especialmente nas crianças mais novas, tanto em meninos como em meninas. Apesar de terem sido rejeitadas no segundo teste, estas crianças não são pouco sociáveis nem tão pouco isoladas como podemos constatar nas observações diárias.

Conferimos os totais combinados e verificámos que na primeira sociometria a diferença de valores varia entre 0 e 18, enquanto na segunda varia entre 0 e 9.

Também as rejeições recíprocas tiveram um aumento de 2 para 3. Podemos constatar que estes dados não são das mesmas crianças da primeira e da segunda sociometria. Em Dezembro as rejeições foram entre crianças de sexo oposto e em Junho foi entre crianças do mesmo sexo (4 meninas de 4/5 anos e 2 meninos de 3/6 anos). Tentámos compreender a análise deste aumento de rejeições e o que concluímos foi que a principal causa deveu-se ao facto das competições por parte das meninas e das brincadeiras e diferença de idades por parte dos meninos. As meninas andavam numa fase de contestarem quem tinha a melhor roupa ou mais adereços pessoais. Os meninos era simplesmente o menino mais velho que não queria estar/andar com o menino mais novo.

De seguida, debruçemo-nos sobre as competências adquiridas pelo grupo, tendo como ponto de partida o Anexo VII e a análise daí resultante:

Gráfico 7. Avaliação das competências adquiridas pelo grupo na Área de Formação Pessoal e Social -- Junho

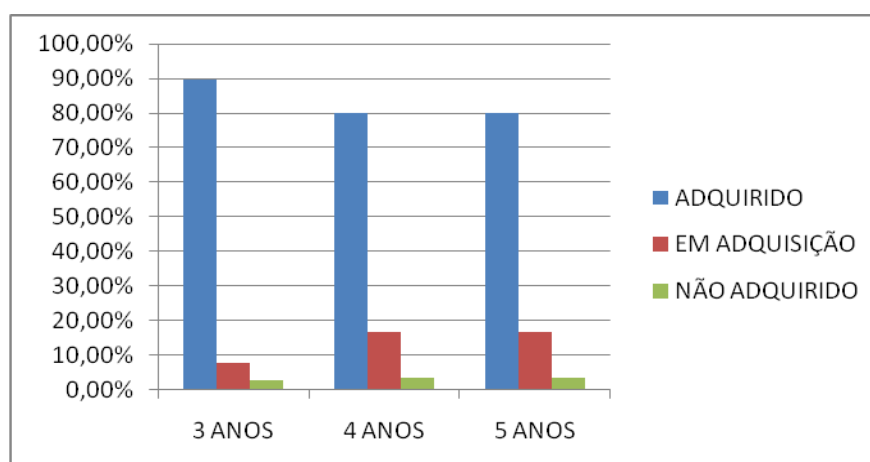


Gráfico 8. Avaliação das competências adquiridas pelo grupo na Área do Conhecimento e do Mundo - Junho

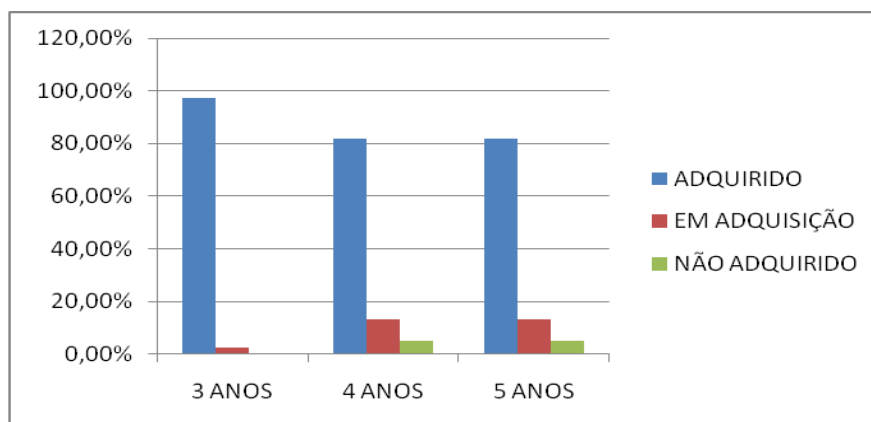


Gráfico 9. Avaliação das competências adquiridas pelo grupo na Área da Comunicação e Expressão – Domínio das Expressões - Junho

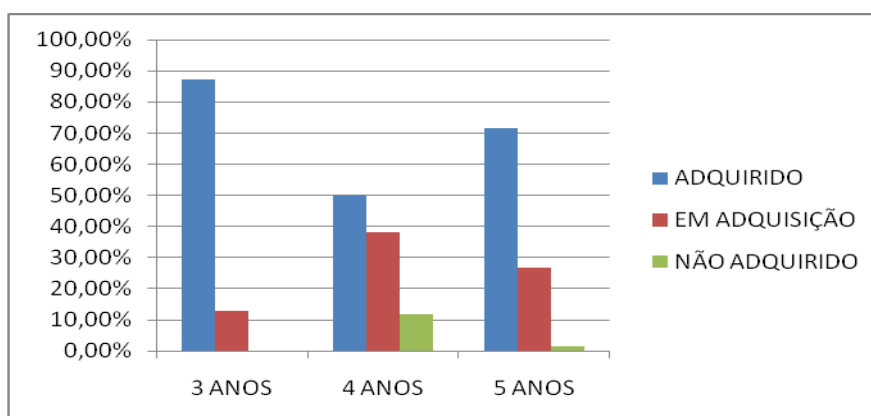


Gráfico 10. Avaliação das competências adquiridas pelo grupo na Comunicação e Expressão - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Junho

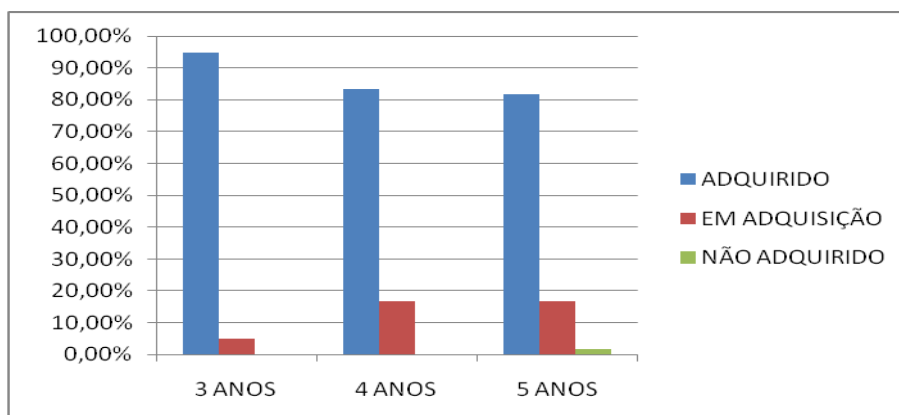
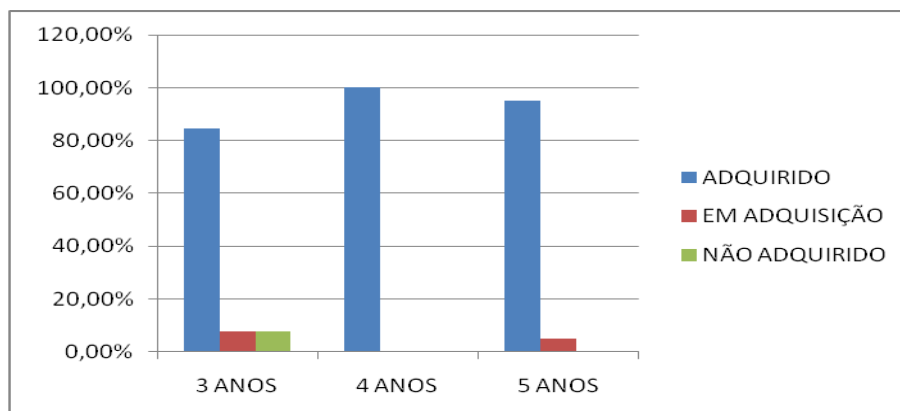


Gráfico 11. Avaliação das competências adquiridas pelo grupo na Área da Comunicação e Expressão – Domínio da Matemática - Junho



Os resultados obtidos no final do ano lectivo, das competências adquiridas pelo grupo, foram positivos (Anexo VII). Estes resultados compreenderam três tipos de avaliação:

1) Diagnóstica, utilizada no início de novas aprendizagens, para averiguar a posição da criança face a aprendizagens, uma vez que o ponto de partida é o que a criança já sabe e é capaz de fazer;

2) Formativa, utilizada no decorrer do processo de aprendizagem, para determinar o progresso das aprendizagens e fazer o ponto da situação. É um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando;

3) Sumativa, utilizada no final do processo de aprendizagem para avaliação das competências adquiridas.

Foi um grupo que nos deu muita “luta” devido, principalmente ao seu comportamento, nomeadamente na aquisição e respeito pelas regras e a falta de atenção. Na análise dos resultados obtidos da avaliação das competências, realizadas em Junho (Anexo VII), verificámos que a evolução do grupo foi excelente como se pode verificar no gráfico 3. Perante estes dados, podemos chegar às seguintes conclusões: o balanço deste trabalho de intervenção, foi positivo. Face às dificuldades iniciais, reveladas pelo grupo, considerámos

que progressivamente as crianças foram interiorizando as regras e responsabilizando-se pelo cumprimento das actividades. Assim o grupo ficou mais calmo, melhorou as suas capacidades e adquiriu as competências propostas. O empenho de desenvolver a interacção bem como o ensino e a aprendizagem cooperativa, uniu o grupo fortalecendo as suas relações. Foi um grupo que começou o ano desunido e acabou coeso.

Os resultados obtidos a nível do aluno foram realizados com base nas duas observações, nas duas entrevistas, nos dois testes sociométricos (escolhas e rejeições) e na análise dos resultados obtidos da avaliação das competências, realizadas em Junho.

Constatámos uma enorme diferença, relativamente ao Alex, nos resultados obtidos nas duas observações, nomeadamente a nível de comportamentos. Analisámos os dados quantitativos das duas observações (Anexo III) e comparámo-los e a diferença dos níveis de comportamento do Alex são muito relevantes como podemos verificar na tabela seguinte.

Tabela 16. Resultados obtidos da análise de dados das duas observações (Dezembro e Junho)
a nível do aluno (Alex)

	1ª Observação	2ª Observação
Perfil da actuação da educadora com o Alex	19	8
Perfil da actuação do grupo com o Alex	5	4
Perfil da actuação do Alex com a educadora	25	5
Perfil da actuação do Alex com o grupo	4	5
Perfil da actuação do Alex individualmente	11	7
TOTAL	64	29

Em dados quantitativos observámos menos comportamentos (45%), na segunda observação. Realizámos uma análise qualitativa entre as duas observações e concluímos que a actuação da educadora com o Alex e vice-versa, em relação a comportamentos observados, melhorou bastante.

Na primeira observação a educadora entrevistou mais com o Alex, questionando-o e repreendendo-o benevolmente, denunciando o mal feito e elogiando-o a fazer o bem. O Alex tomou uma atitude destabilizadora, pouco colaborador, e sempre na ofensiva.

Na segunda, a actuação da educadora foi de parceria na actividade sempre com atitudes de reforços positivos e elogios, enquanto o Alex estava mais atento, colaborou quando solicitado demonstrando sentimentos de felicidade. Verificámos uma melhoria dos seus comportamentos bem como uma maior confiança de atitudes por parte da educadora perante ele.

Relativamente à actuação do grupo com o Alex e vice-versa, não há muitos comportamentos observados nas duas observações. Verificámos que, na sala voluntariamente, o grupo não procura o Alex e este também não procura o grupo. No entanto, analisámos os comportamentos e concluímos que estes deixaram de ser agressivos de ambas as partes.

Através das observações diárias, também verificámos que houve evolução tanto por parte do Alex como do grupo, principalmente a nível de comportamento e de atenção. Esta evolução levou-os ao sucesso académico.

O perfil da actuação do Alex individualmente foi onde se verificou uma evolução marcante. Notámos sucessos a nível de comportamento, de cumprimento de regras, de um aumento de atenção, diminuição do estado de ansiedade e sobretudo uma maior auto confiança e auto estima.

Depois das observações, procedemos à análise de dados das entrevistas (Dezembro e Junho), realizadas à mãe e podemos concluir que os progressos foram excelentes. Na primeira entrevista, a mãe demonstrou um aspecto cansado e falava do filho com algum constrangimento. Salientou que as brincadeiras com o irmão acabavam mal mas não podiam passar um sem o outro. Quando entrou no jardim-de-infância não teve uma boa integração, adaptação e era instável. O seu percurso escolar tinha sido atribulado. Tinha um problema de falta de atenção, concentração e comportamento e “desligava” quando demonstrava desinteresse em determinadas situações. Salientou também que o seu percurso escolar tem sido atribulado.

Na segunda entrevista, a mãe estava mais optimista, confiante e notámos que a sua auto-estima estava elevada. Repetiu inúmeras vezes frases como “ele anda melhor”. Segundo o testemunho da mãe, o Alex “já interage com as pessoas”, não se enerva tanto, anda mais calmo, toma iniciativa para ajudar nas tarefas domésticas, está mais autónomo a vestir-se e a comer, mais participativo, mais sociável, mais atento, termina os trabalhos, ... e tudo isto, segundo palavras da mãe, devido à medicação, à educadora, aos clínicos e docentes.

De seguida, fizemos a análise de dados dos resultados obtidos das duas sociometrias, escolhas e rejeições, como podemos verificar nos quadros seguintes. Destacámos os nomes das crianças com reciprocidades nas escolhas e rejeições para facilitar a análise dos mesmos.

Comparámos os dados das duas sociometrias de escolhas da criança em foco e os resultados encontram-se na tabela seguinte.

Tabela 17. Resultados obtidos da análise de dados das duas matrizes sociométricas de escolhas (Dezembro e Junho) a nível do aluno

	1ª Sociometria	2ª Sociometria
Nº de indivíduos escolhidos	9	8
Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido	5	5
Escolhas recíprocas	2	2

Analísámos os dados das matrizes sociométricas de escolhas (Anexo V – sociometria), e não verificámos grandes progressos. Perante os resultados no quadro 17, resolvemos esmiuçá-los de forma a saber a razão. Assim, fizemos uma análise pormenorizada da primeira sociometria de escolhas como podemos observar nas tabelas que se seguem

Tabela 18. Quem escolheu o Alex em Dezembro

SITUAÇÕES		
1.Quem gostarias que ficasse sentado no tapete, ao pé de ti, na hora do acolhimento, na "sala dos sonhos" ?	2.Para fazeres um jogo de mesa, quem escolherias para fazê-lo contigo?	3.Quem gostarias de escolher para brincar/jogar contigo, no recreio?
0	BH +GS+RS	0
0	0	0
0	0	IF+J

Tabela 19. Quem o Alex escolheu em Dezembro

SITUAÇÕES		
1.Quem gostarias que ficasse sentado no tapete, ao pé de ti, na hora do acolhimento, na "sala dos sonhos" ?	2.Para fazeres um jogo de mesa, quem escolherias para fazê-lo contigo?	3.Quem gostarias de escolher para brincar/jogar contigo, no recreio?
RV	FA	FM
RL	FC	GC
RS	FP	J

Analisámos os dados das matrizes sociométricas de escolhas (Anexo V – sociometria) e verificámos que em Dezembro (1ª sociometria), o Alex escolheu nove crianças, nas três situações e em três prioridades mas é escolhido somente, por cinco crianças e em duas situações (jogo de mesa e recreio). Na primeira situação, ninguém o escolheu para ficar sentado ao seu lado no tapete na hora do acolhimento. Na segunda situação, é escolhido em primeira prioridade por uma menina (4 anos) e dois meninos (4 e 5 anos). Na terceira situação, é escolhido em terceira prioridade por uma menina (4 anos) e um menino (4 anos). Quanto às escolhas recíprocas (relações de afinidade: simpatia, amizade...) apurámos duas:

- O Alex escolhe o **RS** (5 anos) na primeira situação (acolhimento) em terceira prioridade e o **RS** escolhe o Alex na segunda situação (jogo de mesa) em primeira prioridade;
- O Alex escolhe o **J** (4 anos) na terceira situação (recreio) em terceira prioridade e o **J** escolhe o Alex, também na terceira situação (recreio) e também em terceira prioridade.

Examinámos as escolhas recíprocas, e verificámos que o RS gosta de fazer jogos de mesa com o Alex mas este escolhe-o para se sentar ao seu lado no tapete na hora do acolhimento e o J escolhe o Alex para brincar/jogar no recreio e vice-versa. Concluimos que estas duas crianças podem servir de motivação para o Alex, de modo a vivenciar experiências positivas para reforçar bons resultados a nível de comportamento e atenção.

Também fizemos uma análise detalhada da segunda sociometria de escolhas, de quem escolheu o Alex e quem ele escolheu, como podemos observar nas tabelas que se seguem.

Tabela 20. Quem escolheu o Alex em Junho

SITUAÇÕES		
1.Quem gostarias que ficasse sentado no tapete, ao pé de ti, na hora do acolhimento, na "sala dos sonhos" ?	2.Para fazeres um jogo de mesa, quem escolherias para fazê-lo contigo?	3.Quem gostarias de escolher para brincar/jogar contigo, no recreio?
0	FA+RS	0
0	FC	0
0	J	T

Tabela 21. Quem o Alex escolheu em Junho

SITUAÇÕES		
1.Quem gostarias que ficasse sentado no tapete, ao pé de ti, na hora do acolhimento, na "sala dos sonhos" ?	2.Para fazeres um jogo de mesa, quem escolherias para fazê-lo contigo?	3.Quem gostarias de escolher para brincar/jogar contigo, no recreio?
J	BS	RV
GC	FM	T
RS	T	GS

Analisámos os dados das matrizes sociométricas de escolhas (Anexo V – sociometria) e verificámos que em Junho (2ª sociometria), o Alex escolheu oito crianças, nas três situações e em três prioridades mas é escolhido somente por cinco crianças e em duas situações (jogo de mesa e recreio). Salientámos o facto de ele ter escolhido o T em duas situações e em prioridades diferentes. Na primeira situação, ninguém o escolheu para ficar sentado ao seu lado no tapete na hora do acolhimento. Na segunda situação, é escolhido em primeira prioridade por uma menina (4 anos) e um menino (5 anos). Na terceira situação, é escolhido em terceira prioridade por um menino (4 anos) e um menino (3 anos).

Em relação às escolhas recíprocas (relações de afinidade: simpatia, amizade...), apurámos duas:

- O Alex escolhe o T (3 anos) na segunda situação (jogo de mesa) em terceira prioridade e na terceira situação (recreio) em segunda prioridade e o T escolhe o Alex na terceira situação (recreio) em terceira prioridade;
- O Alex escolhe o J (4 anos) na primeira situação (acolhimento) em primeira prioridade e o J escolhe o Alex, na segunda situação (jogo de mesa) em terceira prioridade.

Examinámos as escolhas recíprocas, e verificámos que o T gosta de brincar/jogar no recreio com o Alex e este também gosta de brincar/jogar no recreio com o T e também o escolhe para fazer jogos de mesa e o J escolhe o Alex para fazer jogos de mesa mas o Alex escolhe o J para se sentar ao seu lado no tapete na hora do acolhimento.

Analisámos as quatro tabelas de escolhas (Dezembro e Junho) e concluímos que o Alex é uma criança sociável porque fez um vasto leque nas suas escolhas. Verificámos que

escolheu mais meninos que meninas. No entanto, ainda não o escolhem como esperávamos. Continuou sem escolhas no acolhimento e muito poucas no recreio. Nos jogos de mesa, teve um aumento pouco significativo. Pareceu-nos ser uma criança ignorada pelo grupo.

Em Junho, voltou a escolher as mesmas cinco crianças que escolheu em Dezembro. Em Junho teve mais escolhas para fazer jogos de mesa e menos para o recreio do que em Dezembro. Quanto às crianças que escolheram o Alex, em Junho só se repetiram duas (RS+J). Estas duas crianças escolheram sempre o Alex e ele também as escolheu sempre. O J teve sempre escolhas recíprocas em ambas as sociometrias com o Alex. Apesar do tempo de intervenção ter sido curto, acreditamos que, no futuro, estas duas crianças poderão servir de motivação para o Alex de modo a vivenciar experiências positivas de forma a reforçar bons resultados a nível de interiorização de responsabilidades, de cooperação, inter-ajuda, comportamentos e atenção.

Ainda dentro da sociometria, realizámos a análise de dados dos resultados obtidos das matrizes de rejeições como podemos observar na tabela seguinte.

Tabela 22. Resultados obtidos da análise de dados das duas matrizes sociométricas de rejeições (Dezembro e Junho) a nível do aluno

	1ª Sociometria	2ª Sociometria
Nº de crianças que rejeitaram o Alex	10	5
Nº de crianças que o Alex rejeitou	3	3
Rejeições recíprocas	2	1

Depois de analisarmos os dados das matrizes sociométricas de rejeições (Anexo V – sociometria), podemos verificar a diferença do número de crianças que rejeitaram o Alex da primeira para a segunda sociometria. Corresponde a uma diferença de 50%, que achámos excelente, já que a média das rejeições variou entre 0 e 9. Também verificámos que as rejeições recíprocas baixaram para o Alex. Tal como fizemos com as escolhas, resolvemos examinar minuciosamente a primeira sociometria de rejeições, como podemos observar nas tabelas que se seguem:

Tabela 23. Quem rejeitou o Alex em Dezembro

SITUAÇÕES		
1.Quem não gostarias que ficasse sentado no tapete, ao pé de ti, na hora do acolhimento, na "sala dos sonhos" ?	2.Para fazeres um jogo de mesa, quem não escolherias para fazê-lo contigo?	3.Quem não gostarias de escolher para brincar/jogar contigo, no recreio?
BH+IF+IR+AP+ FC+RL+GC	FA+IR+AP+ FC+RL+RP	IR+AP+ FC+RL+FP

Tabela 24. Quem o Alex rejeitou em Dezembro

SITUAÇÕES		
1.Quem não gostarias que ficasse sentado no tapete, ao pé de ti, na hora do acolhimento, na "sala dos sonhos" ?	2.Para fazeres um jogo de mesa, quem não escolherias para fazê-lo contigo?	3.Quem não gostarias de escolher para brincar/jogar contigo, no recreio?
C	BH	IR

Analisámos os dados das matrizes sociométricas de rejeições (Anexo V – sociometria) e verificámos que em Dezembro (1ª sociometria), o Alex, rejeitou sempre meninas, de cinco, três e cinco anos, nas três situações. Estes dados confirmam as nossas observações diárias em que verificávamos que as situações de conflito do Alex eram mais com meninas do que com meninos. Quanto às crianças que rejeitaram o Alex, foram dez, das quais, quatro (IR, AP, FC e RL) rejeitaram-no nas três situações. Por isso, teve dezoito rejeições. O Alex foi a criança que teve mais rejeições: sete na primeira situação, seis na segunda e cinco na terceira. Tal como ninguém o escolhe para se sentar ao seu lado no acolhimento, também é o mais rejeitado nesta situação com cerca de 1/3 das crianças.

Em relação às rejeições recíprocas (relações conflituosas), apurámos duas:

- O Alex rejeita a BH (3 anos) na segunda situação e esta rejeita-o na primeira situação;
- O Alex rejeita a IR (5 anos) na terceira situação e esta rejeita-o nas três situações.

Examinámos as rejeições recíprocas e verificámos a IR e Alex rejeitam-se totalmente no recreio. Estes dados permite-nos determinar a tensão existente entre o Alex e as crianças

que o rejeitaram, levando-nos a uma maior necessidade de vigilância para se evitar o aumento de conflitos e a desunião do grupo. Por fim, fizemos uma análise ao pormenor da segunda sociometria de rejeições, de quem rejeitou o Alex e quem ele rejeitou, como podemos ver nas tabelas que se seguem:

Tabela 25. Quem rejeitou o Alex em Junho

SITUAÇÕES		
1.Quem não gostarias que ficasse sentado no tapete, ao pé de ti, na hora do acolhimento, na "sala dos sonhos" ?	2.Para fazeres um jogo de mesa, quem não escolherias para fazê-lo contigo?	3.Quem não gostarias de escolher para brincar/jogar contigo, no recreio?
FM + RP	RF+FM+RP+ML	BC+FM+RP

Tabela 26. Quem o Alex rejeitou em Junho

SITUAÇÕES		
1.Quem não gostarias que ficasse sentado no tapete, ao pé de ti, na hora do acolhimento, na "sala dos sonhos" ?	2.Para fazeres um jogo de mesa, quem não escolherias para fazê-lo contigo?	3.Quem não gostarias de escolher para brincar/jogar contigo, no recreio?
RP	BH	MS

Depois de analisados os dados da segunda sociometria de rejeições, em Junho, podemos verificar que o Alex já não rejeitou só meninas e também não foram rejeições recíprocas. Em relação às crianças que o rejeitaram, diminuíram de dez para cinco e o número de rejeições, nas três situações, também baixou de dezoito para nove. Houve, uma redução de 50% de rejeições. Desta vez, o Alex não foi o que teve mais rejeições. Houve três crianças que tiveram um maior número de rejeições que o Alex.

Em relação às rejeições recíprocas (relações conflituosa), apurámos uma:

- O Alex rejeita o RP (3 anos) na primeira situação e este rejeita-o nas três situações.

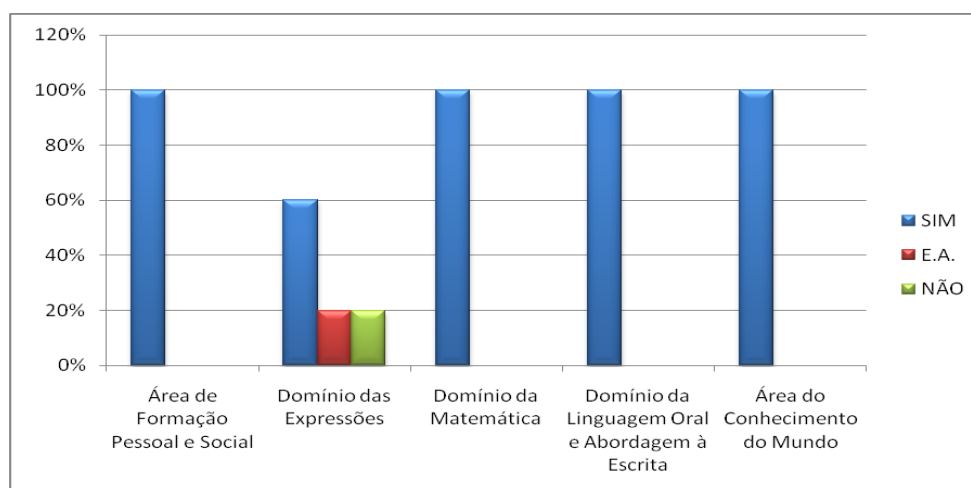
Examinámos as rejeições recíprocas e verificámos que o RP e Alex rejeitam-se totalmente na primeira situação. Apesar da melhoria a nível de rejeições recíprocas

considerámos necessário permanecer atentos às suas relações de modo a evitar que os progressos conseguidos tenham retrocessos.

Analisámos as quatro sociometrias (escolhas e rejeições) de Dezembro e Junho e concluímos que o Alex, apesar de obter excelentes resultados a nível de comportamento, atenção e de aprendizagens, é uma criança que não é muito escolhida nem muito rejeitada. Parece-nos ser simplesmente ignorada.

Passámos a analisar o nível de competências do Alex, após a nossa intervenção, como se verifica no seguinte gráfico.

Gráfico 12. Avaliação Diagnóstica das competências adquiridas pelo Alex – Junho



Comparámos este gráfico com o gráfico nº 6. (Avaliação Diagnóstica das Competências do Alex – Setembro de 2008) e concluímos que a nível de competências houve um progresso muito bom em todas as áreas. Na área de Domínio das Expressões, apesar da evolução, ainda teve 20% das competências por adquirir e 20% em aquisição. Nas restantes áreas adquiriu 100% das competências.

Há a salientar que a diminuição de comportamentos perturbadores e agressivos por parte do Alex, no decurso da intervenção, contribuiu para uma evolução da sua auto-estima, mostrando-se mais confiante e colaborante. Evidenciou maior capacidade de interacção, respeita a educadora e os colegas quando estes estão a falar, esperando pela sua vez para o

fazer, diminuiu os ataques de impulsividade, desloca-se na sala sem perturbar o trabalho dos colegas, come sozinho no refeitório e arranja estratégias para resolver situações de conflito promovendo a entreaajuda.

Apesar dos progressos a nível de comportamento, no terceiro período, houve duas ocorrências de agressões físicas por parte do Alex, não só aos colegas como à educadora, auxiliar e a uma professora do 1º ciclo. Estas ocorrências ficaram em actas e comunicadas à mãe. A mãe comunicou à pediatra e esta aumentou a dose da medicação e elaborou um relatório com o diagnóstico de Hiperactividade com Défice de Atenção¹. Após começar com a nova dosagem não repetiu este tipo de comportamentos.

4.3.2. A nível do contexto escolar

A nível de actividades este grupo obteve melhores resultados no exterior. É um grupo que não gosta muito de estar “fechado” numa sala de aula. São crianças que vivem num meio “aberto”. As famílias trabalham no campo e andam muito na rua.

As actividades fora da sala eram mais produtivas. O espaço era o factor principal pois as crianças expandiam-se e sentiam-se mais à vontade.

As actividades com o 1º ciclo foram muito gratificantes. Os mais velhos gostavam de ficar “responsáveis” pelos “mais pequeninos”.

O grupo adquiriu competências pessoais e sociais que possibilitaram uma maior dinamização das actividades, tanto na sala como no recreio ou fora da escola. Destaca-se o intercâmbio realizado com o 1º ciclo bem como com outros jardins de infância pertencentes ao agrupamento. Todas estas actividades enriqueceram a construção do conhecimento das crianças através de novas experiências realizadas.

Destacámos que o papel estimulante e participativo da família, comunidade escolar e da população, foi uma mais valia para o sucesso destas actividades e para a promoção da educação inclusiva, uma vez que a participação de todos motivou as crianças para a prática de novas actividades e a aquisição de novos conhecimentos

¹ A psicóloga tinha feito o mesmo diagnóstico, em Janeiro (Anexo 2)

4.3.3. A nível da família

A análise de dados da segunda entrevista e do quadro de comportamentos em casa são a prova dos progressos do Alex. A mãe referiu, durante a segunda entrevista, que notou progressos na tomada de iniciativas, a nível de comportamento e a nível de interacção social, tanto com os colegas como com pessoas da família. Houve uma grande colaboração por parte da família durante a intervenção promovendo o seu sucesso, uma vez que esta esteve sempre presente e participou na vida escolar. No que se refere aos resultados, a família colaborou activamente no processo de autonomia relacional e funcional ajudando o Alex a obter progressos.

O envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa foi importante na aprendizagem e no progresso escolar do Alex. Para isso houve um trabalho de equipa entre a comunidade educativa e a família com um intercâmbio de informações. Os comportamentos do Alex melhoraram ao longo da nossa intervenção (escola e família) e os resultados foram positivos, como podemos constatar nos quadros que se seguem.

No quadro que se segue são apresentados os resultados obtidos da grelha semanal dos comportamentos em casa. As letras foram substituídas por números para facilitar a leitura do quadro.

Quadro 18. Resultados da grelha semanal dos comportamentos em casa

Semanas Comportamentos	2/8 M A R Ç O	9 a 15	16 a 22	23 a 29	14/19 A B R I L	20 a 26	27 Abril a 3 Maio	4/10 M A I O	11 a 17	18 a 24	25 a 31	1/7 J U N H O	8 a 14	15 a 21
Executa as tarefas propostas pelos pais	3	3	3	3	1	1	2	2	2	2	2	1	3	3
Termina as tarefas	3	3	3	3	1	1	2	2	2	2	1	1	3	3
Toma a iniciativa de executar tarefas	3	3	3	3	1	1	2	2	2	2	1	1	3	3
Não agride fisicamente o irmão	2	3	3	3	1	1	1	2	2	2	1	1	3	3
Veste-se e despe-se sozinho	3	3	3	3	1	1	2	2	2	2	2	2	3	3
Come sozinho	3	3	3	3	1	1	2	2	2	2	2	2	3	3
Utiliza os talheres correctamente	2	2	3	3	1	1	1	2	2	2	1	1	3	3
Permanece sentado à mesa	3	3	3	3	1	1	2	2	2	2	2	1	3	3
Arruma o que desarruma	2	2	3	3	1	1	1	2	2	2	1	1	3	3

Legenda:

Muito frequente ● (MF) → 3 pontos

Frequente ● (F) → 2 pontos

Pouco Frequente ● (PF) → 1 ponto

Para a utilização deste instrumento, estabelecemos que no final de cada semana faríamos um momento de reflexão sobre o decorrer da semana terminada e posteriormente procedíamos à planificação da semana seguinte, sempre de forma a estimular o Alex para melhorar os comportamentos que tivessem sido menos positivos. Com o intuito de avaliar

cada comportamento, fomos construindo gráficos para cada um. Assim, no final das 14 semanas, fizemos um registo da evolução dos respectivos comportamentos para serem apresentados os resultados obtidos, como se pode verificar nos gráficos seguintes:

Gráfico 13. Evolução semanal dos comportamentos em casa: executa as tarefas propostas pelos pais



Gráfico 14. Evolução semanal dos comportamentos em casa: termina as tarefas

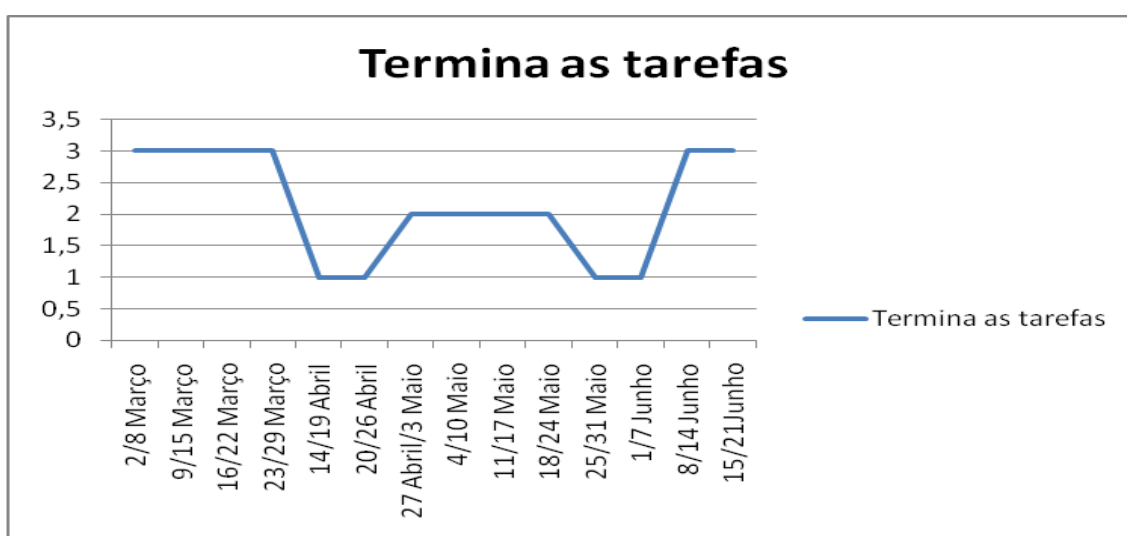


Gráfico 15. Evolução semanal dos comportamentos em casa: toma a iniciativa de executar tarefas



Gráfico 16. Evolução semanal dos comportamentos em casa: não agride o irmão

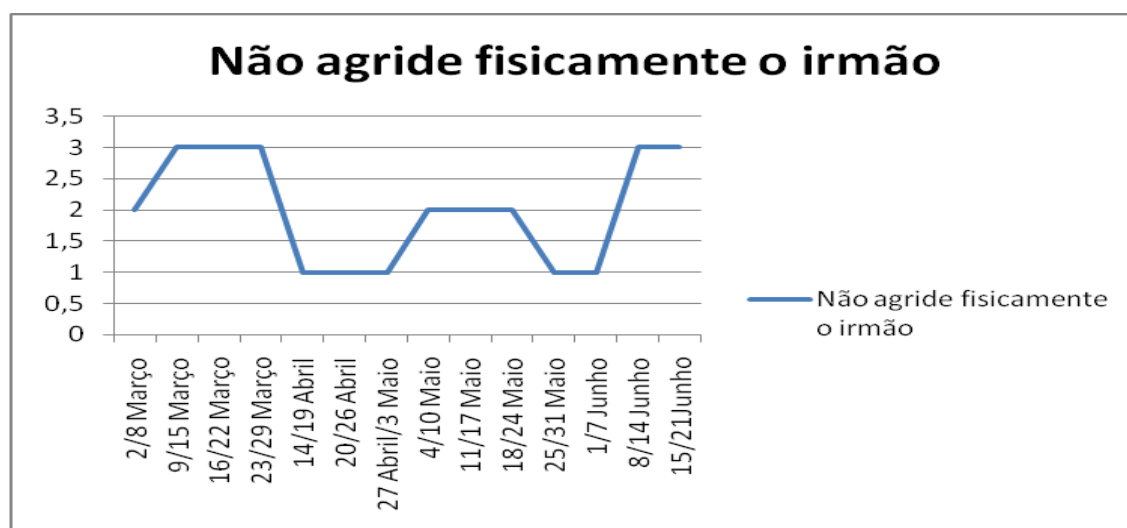


Gráfico 17. Evolução semanal dos comportamentos em casa: veste-se e despe-se sozinho



Gráfico 18. Evolução semanal dos comportamentos em casa: come sozinho



Gráfico 19. Evolução semanal dos comportamentos em casa: utiliza os talheres correctamente

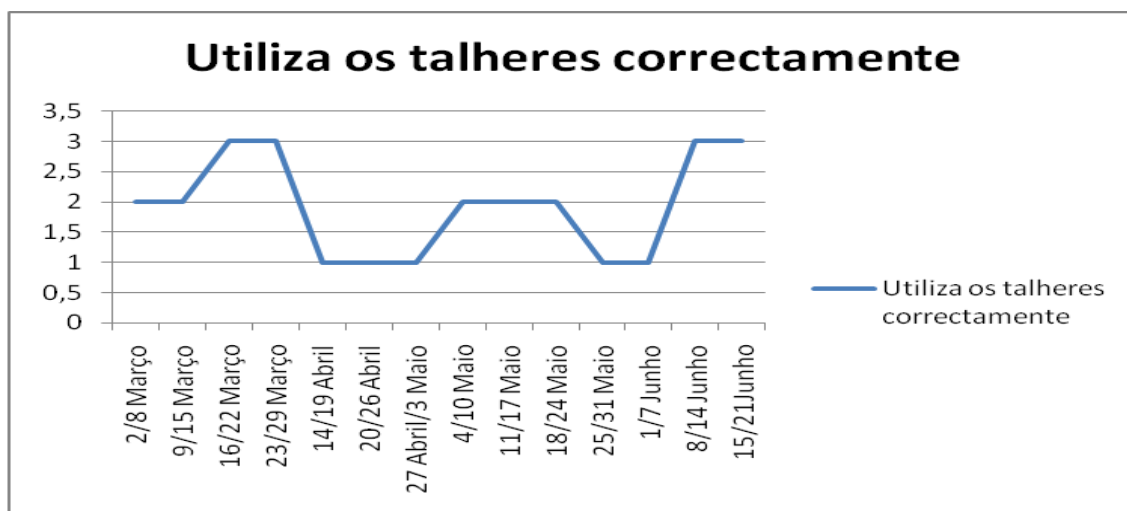


Gráfico 20. Evolução semanal dos comportamentos em casa: permanece sentado à mesa

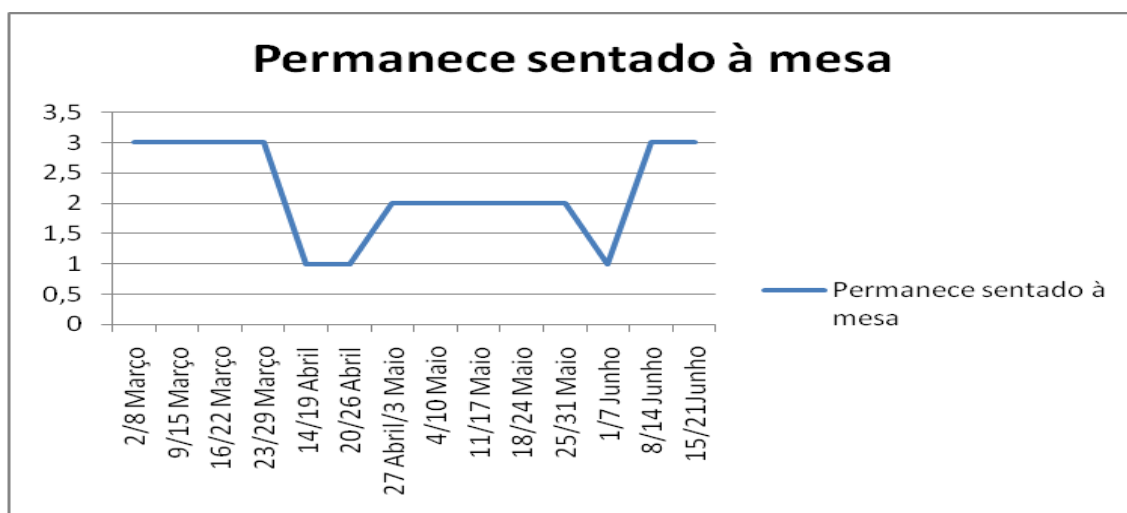
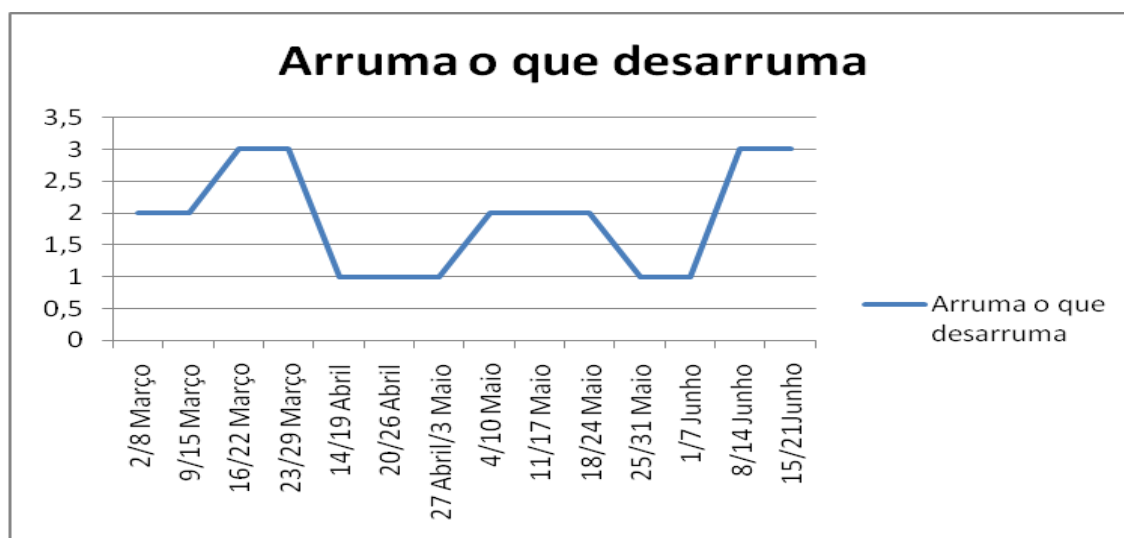


Gráfico 21. Evolução semanal dos comportamentos em casa: arruma o que desarruma



O quadro dos comportamentos foi um estímulo para o Alex. Andava motivado e era compensado com elogios de elevado valor e reforços positivos para o futuro. À segunda-feira, quando os resultados eram mais positivos, ele orgulhava-se em os mostrar a todos os colegas. Inclusive houve três colegas que, posteriormente, também pediram às mães para fazerem o mesmo que o Alex. Houve semanas que não correram tão bem, devido à interrupção lectiva em que o Alex não tomou a medicação e quando necessitou de aumentar a dose do fármaco.

O Alex começou com o Rubifen no fim de Janeiro e fez uma pausa entre 30 de Março e 13 de Abril, aquando da interrupção lectiva da Páscoa, por ordem do médico. Entretanto, esteve mais duas semanas sem tomar a medicação porque “estava à espera que o médico mandasse a receita”, segundo palavras da mãe. Foram quatro semanas sem medicação. Durante esse período sem o Rubifen, voltámos quase à “estaca zero”. As duas semanas após a interrupção lectiva, o Alex necessitava da permanência constante do adulto para não piorar os seus comportamentos, para estar com atenção e para realizar e terminar os trabalhos. Foi durante este período que se deu a primeira ocorrência com agressões físicas a uma colega, à educadora e à auxiliar. Segundo palavras da mãe o mesmo já tinha acontecido em casa com o irmão e com ela. Entretanto no dia 27 de Abril começou novamente com o fármaco, de

manhã, e notou-se logo a diferença em todos os sentidos. Mas à tarde o Alex voltava novamente à instabilidade. A segunda ocorrência deu-se a 6 de Maio e a mãe marcou, no hospital com a pediatra que o seguia, uma consulta. Esta consulta só veio a realizar-se a 3 de Junho onde a médica aumentou a medicação de um comprimido para dois. O segundo passou a ser tomado à hora do almoço. Entretanto foi realizado um árduo trabalho, no período da tarde, com o Alex pois segundo a médica a medicação era insuficiente. O nosso trabalho com o Alex, no período da tarde, decorreu durante cinco semanas onde houve muita motivação e incentivo principalmente na área do comportamento. As estratégias utilizadas nem sempre davam resultado. Foi necessária uma pesquisa permanente, sempre em busca de novas estratégias, para trabalhar com ele de modo a que o nosso trabalho até ali não retrocedesse nem se perdesse.

De acordo com os gráficos apresentados, podemos verificar que todos os comportamentos tiveram uma quebra no início da semana de 30 de Março a 9 de Abril, quando começou a interrupção lectiva e não tomou a medicação. Melhorou a partir de 27 de Abril porque começou a tomar novamente um Rubifen e quando começou com os dois comprimidos (3 de Junho) os sucessos foram aumentando. Alguns comportamentos, nomeadamente, “executa as tarefas propostas pelos pais”, “ não agride fisicamente o irmão”, “utiliza os talheres correctamente” e “arruma o que desarruma”, tiveram mais picos pois eram comportamentos mais difíceis de controlar e que não eram do seu agrado.

Podemos concluir que a nível familiar, os sucessos também se verificaram com a ajuda da educadora, através de estratégias implementadas e orientadas por nós.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Com a realização deste trabalho tentámos compreender a situação de uma criança em particular mas incluída no grupo em geral.

Conseguimos intervir no grupo e com o grupo positivamente. Os problemas comportamentais foram melhorando durante o ano bem como os défices de atenção. Nesta base o processo de ensino/aprendizagem melhorou progressivamente.

Tentámos intervir para o seu sucesso e de todo o grupo. Concluímos que o ensino/aprendizagem é um processo de interacção. Para isso pesquisámos, observámos, e entrevistámos nas situações que foram surgindo, através de uma educação inclusiva, utilizando as estratégias dessa educação de modo a que houvesse não só o sucesso académico do Alex e do grupo mas também o respeito entre todos. Foi nesta perspectiva que entrevistámos também com a família e com todos os agentes do processo educativo. Realizámos o nosso trabalho questionando-nos sempre com a nossa pergunta de partida e respondendo através dos objectivos gerais traçados no início da intervenção.

Aprendemos a cientificar as nossas pesquisas bem como as nossas práticas pedagógicas, através de uma dinâmica de investigação-acção e de reflexão num processo contínuo, sistemático e cíclico em espiral.

Tendo em consideração que verificámos sucessos no grupo e no Alex, podemos concluir que é um menino incluído no grupo, que realiza as mesmas actividades que as outras crianças e que obteve sucessos como os outros. No entanto, ainda muito trabalho há a realizar no sentido de promover interacções positivas entre o Alex e o grupo e vice-versa, pois no teste sociométrico encontra-se em situação intermédia tanto nas escolhas como nas rejeições. Foi aqui que nós fomos as peças fundamentais pois através da nossa intervenção minimizamos os comportamentos desajustados e aumentámos a frequência dos adaptados. Deste modo, achámos que todos os docentes, mesmo aqueles sem formação específica, devem ter o máximo de cuidado para não deixar estas crianças caírem no insucesso escolar.

As dificuldades que surgiram neste nosso percurso escolar com o grupo foram a falta de apoio por parte do agrupamento e a indiferença em relação ao caso. Perante esta situação

não baixámos os braços e fomos nós “à luta”. Vivenciámos momentos de angústia quando não encontrávamos soluções imediatas para a resolução dos problemas que iam surgindo. No entanto, os melhores momentos foram superiores aos piores. Foi desta forma que melhorámos a nossa prática pedagógica: intervir para mudar e melhorar. Conseguir fazer um trabalho de equipa (auxiliar, família e comunidade escolar). No início, não foi tarefa fácil porque ainda existem muitas barreiras entre o interior e o exterior da escola e mesmo dentro do contexto escolar.

Perante esta situação, propomos acabar com as burocracias ainda existentes, motivar toda a comunidade para as problemáticas existentes nas nossas escolas de modo a que todos possamos resolvê-las e promover a formação académica específica de professores. Sentimos que ainda temos uma longa estrada a percorrer para que as escolas inclusivas pratiquem uma verdadeira educação inclusiva.

Sugerimos também que o Alex continue a ser trabalhado a nível da responsabilidade pelo cumprimento de regras e ser incentivado e elogiado sempre que se verifiquem situações que o permitam. Também o respeito por parte dos colegas e a aceitação dos mesmos deve ser um trabalho constante por parte da escola, da família e da sociedade. Dar continuidade ao trabalho de educação inclusiva, iniciado no jardim-de-infância é fundamental, uma vez que ele vai iniciar o 1º ciclo.

Outra sugestão passa por motivar a comunidade em geral de que a intervenção precoce é essencial e não apenas a partir do momento que a criança entra no 1º ciclo. Devemos tentar mentalizar as pessoas de que “ainda é cedo, depois logo se vê”, pode ser tarde demais!

A nível pessoal, esta pesquisa permitiu-nos uma recolha de informações teóricas de grande relevância para a nossa vida profissional. Contribuiu para enriquecermos os nossos conhecimentos sobre a educação inclusiva e a PHDA e abriu-nos portas para a pesquisa de outras problemáticas que poderão surgir nos nossos caminhos. Ao realizar esta investigação, adquirimos competências que irão modificar substancialmente a nossa prática pedagógica porque tivemos oportunidade de reflectir e por isso tornámo-nos professores cientificamente mais reflectivos. E ao reflectirmos, integrámos as informações recolhidas e passámos, só do saber para o saber fazer.

Por diversas vezes, ao longo deste trabalho sentimos vontade de desistir pela enorme sobrecarga em cima de nós e sozinhos a carregá-la muitas vezes sem força. Foi nestes

momentos que pensámos que estas e outras crianças com esta e outras problemáticas, são uma realidade e estão a surgir cada vez mais nas nossas escolas. Além de professores também pensámos muito como mães que somos, questionando-nos “e se fossem os nossos filhos?”. Todos eles precisam de quem os ajude a sentirem-se verdadeiramente incluídos nas nossas escolas e de quem os ajude a acreditar. Por isso, e por muito mais, é que de hoje em diante vamos investir cada vez mais nestas crianças e nos contextos escolares. Sentimos que o desafio é grande, pois exige uma mudança de atitude de toda a comunidade educativa, e não educativa, e iremos ser nós os promotores para o sucesso, eliminando a discriminação, os sentimentos de culpa de muitas mães e aumentando os comportamentos de solidariedade e inter-ajuda.

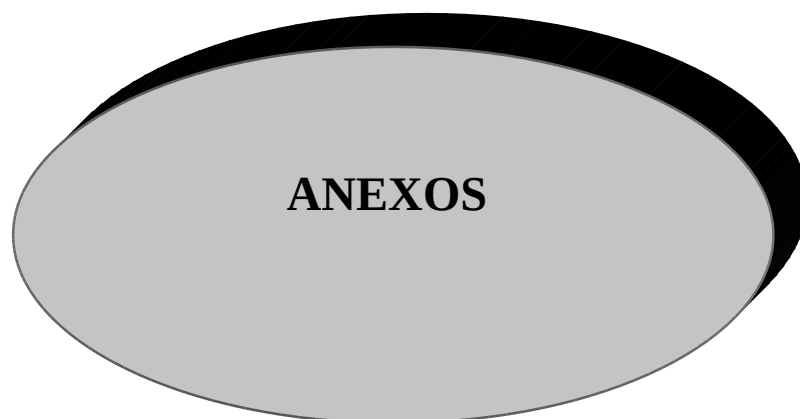
Relativamente ao Alex, sentimo-nos gratificadas por ter tido um progresso positivo, apesar das nossas expectativas terem sido superiores aos resultados obtidos. Nós queríamos que ele fosse o Melhor! No entanto, sentimo-nos realizadas porque sabemos que o Alex já tem amigos, já os procura e brinca com eles. O sorriso de felicidade do Alex quando brinca no recreio e trabalha na sala, faz-nos pensar que VALEU A PENA!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Um guia prático e crítico. Lisboa: ASA, Editores, S.A.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª edição). Lisboa: Gradiva – Publicações, L.da.
- American Psychiatric Association (2002) – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, 4ª edição (DSM-IV-TR), Climepsi Editores, Lisboa.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. (pp. 365-386). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Azevedo, M.(1994). *Teses, relatórios e trabalhos escolares* – sugestões para a sua elaboração. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa – Departamento de Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70, Lda.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. (3º edição). Lisboa: Gradiva – Publicações, L.da.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. (pp.123-142) Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. 2.^a Edição. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4^a edição). Porto: Porto Editora.
- Guerra, I. C. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção*. Cascais: Principia Editora.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril : Principia Editora.
- Leitão, F.A.R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e inclusão*. Lisboa: Editor Ramos Leitão.
- Lopes, J.A. (2004). *A Hiperactividade*. Coimbra : Quarteto.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL – Edições técnicas, Lda.
- Marques, R. (2002). *Modelos pedagógicos actuais*. Braga: Plátano Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Parker, H. C. (2003). *Desordem por défice de atenção e hiperactividade*. Porto: Porto Editora.
- Porter, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang. *Caminhos para as escolas Inclusivas*. (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2001) (org.). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação em Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à Educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa : Edições Universitárias, nº 5, pp.127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: Cruzando Perspectivas e Conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias, nº 8, pp. 63-83
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa da Educação*, 20 (2), pp. 105-149. CIED – Universidade do Minho
- Sosin, M. & Sosin, D. (2006). *Compreender a desordem por défice de atenção e hiperactividade*. Porto: Porto Editora.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Necessidades Educativas Especiais*. Este documento foi editado em Portugal pelo Instituto de Inovação Educacional, em 1994.
- Vásquez, I. C. (1997). Hiperactividade: avaliação e tratamento (1ª edição). In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Vieira, F. e Pereira, Mário (2003), “ *Se houvera quem me ensinara...*”-A Educação de Pessoas com Deficiência Mental, 3ª Edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação e Bolsas. Textos de Educação



ANEXO I
PEDIDOS DE AUTORIZAÇÕES

Pedido de autorização ao presidente do conselho executivo do agrupamento



DREL

Agrupamento de Escolas _____

EB1/JI _____

Telefone: __Fax: ____

EB1/ JI _____

Exmo. Senhor
Presidente do Conselho Executivo do
Agrupamento De Escolas

Sua referência

Sua comunicação

Nossa referência

Data

12/2008/09

2/12/2008

Assunto: Pedido de autorização para observar uma criança

Por motivos profissionais, devido ao excesso de faltas que seriam dadas ao longo do ano lectivo, venho por este meio comunicar a V.^a Ex.^a a desistência da autorização que me foi concedida para observar, no jardim-de-infância de _____, uma criança com _____, no contexto de sala de aula.

Com o objectivo de não prejudicar o meu grupo, a minha carreira docente e académica, solicito a V.^a Ex.^a que me seja concedida a autorização para observar, no jardim-de-infância de _____, onde exerço funções de Educadora de Infância, uma criança com hiperactividade no contexto de sala de aula, recreio e refeitório, com o objectivo de avaliar, planificar e intervir junto da mesma.

Esta observação destina-se à realização de um projecto de investigação, no âmbito de uma dissertação de mestrado em educação especial no domínio cognitivo e motor.

Sem outro assunto de momento

Com os melhores cumprimentos

A educadora

A Coordenadora de Escola

(Professora _____)

Pedido de autorização à mãe da criança e autorização concedida

Assunto: Pedido de autorização para observar uma criança

Exmo Sr. Encarregado de Educação

02-12-2008

Venho por este meio solicitar a V.^a Ex.^a que me seja concedida a autorização para observar, no jardim-de-infância de _____ o seu educando no contexto de sala de aula, recreio e refeitório, com o objectivo de avaliar, planificar e intervir junto da mesma.

Também venho pedir autorização que me sejam facultados todos os relatórios médicos e escolares. Por último, solicito a vossa Excelência que me seja concedida uma entrevista.

Informo que todos os dados facultados serão confidenciais e as pessoas terão anonimato.

Esta observação e entrevista destinam-se à realização de um projecto de investigação, no âmbito de uma dissertação de mestrado em educação especial no domínio cognitivo e motor.

Sem outro assunto de momento,

Com os melhores cumprimentos,

A educadora:

A. M. S.

O Encarregado de Educação

Autorização concedida pelo presidente do conselho executivo do agrupamento

 D. R. E. L. V. T.
Agrupamento de Escolas da
EB 1/JI Tel. Fax email:

Exma. Sra.
Educadora

Sua referência Sua comunicação Nossa referência Data
05 / 11 / 2008

Assunto: Pedido de autorização para observar uma criança no âmbito da dissertação de mestrado em educação especial no domínio cognitivo motor

Em referência ao assunto em informo v. Exa. que a Direcção deste Agrupamento não vê qualquer impedimento da observação da criança desejada, desde que haja autorização expressa pelo Encarregado de Educação.

Com os melhores cumprimentos

O Presidente do Conselho Executivo

Agrupamento de Escolas da

1021 

V. Encarregado de Educação

ANEXOS II
PESQUISA DOCUMENTAL

Primeiro ano no jardim-de-infância

Primeiro relatório – fim do 1º período

OBSERVAÇÃO

Foi entregue à mãe do Alex. o relatório anexo.

Como se pode verificar eu pedia algum contributo por parte do serviço de saúde que apoia o aluno por forma a valorizar as práticas pedagógicas que o envolvem.

Não recebi nenhum documento escrito e a informação colhida foi verbal e por parte da mãe que me disse :

“O comportamento do Alex. foi exactamente igual ao que descrevo no relatório. Não respondeu às questões colocadas pela técnica de saúde e ficou a dúvida se era por incompreensão, por teimosia ou por ambas as razões”.

Assim, decidiram no serviço de saúde, fazer-lhe testes posteriormente e em função do resultado e avaliação obtida enviarem por escrito para o Jardim-de-infância.

A EDUCADORA



JARDIM DE INFÂNCIA DE [REDACTED]

Relatório

ALUNO - ALEXANDRE [REDACTED]

IDADE - 3 ANOS / 11 MESES / 11 DIAS

D. N. - 2003 - 01 - 08

FILIAÇÃO - [REDACTED] E [REDACTED]

DATA - 19 - DEZEMBRO - 2006

O Alex entrou para o JI de [REDACTED] em 15 de Setembro de 2006, sendo que é a primeira experiência de vivência numa Instituição do género.

Tem feito um processo de adaptação muito razoável ainda que a nível da socialização está muito aquém.

No relacionamento com a Educadora é muito afectuoso e dirige-se imediatamente para uma troca de beijinhos.

No dia a dia da Instituição revela algumas limitações a nível da compreensão e concretização de tarefas mesmo as mais simples.

Não houve apoio, nem mesmo observação por parte da E.E.E. porque a criança não foi referenciada quando entrou e entretanto não houve disponibilidade por parte dos técnicos.

Interpreta com dificuldade as regras, não responde de imediato quando nos dirigimos a ele, fala muito pouco com os adultos e mesmo com os companheiros, sempre que o questionamos baixa a

cabeça, agride algumas vezes (sempre à traição), contudo se os outros lhe baterem, grita e chora mas não se defende.

Tenho procurado a forma de um relacionamento aberto e aguardado a sua evolução que tem sido muito lenta, chegando mesmo a surpreender-me. Por exemplo em conversa de grupo sobre o Natal não quis participar e só por fim me disse que não gosta do Natal. Também noutro momento lhe pedi que descrevesse aos companheiros um passeio que fez na companhia dos pais ao Jardim Zoológico e não fez descrição de nada.

Se abordarmos qualquer momento vivido anteriormente, o Alex não faz nenhuma descrição.

Por todo o exposto seria muito benéfico para o aluno que o JI tivesse acesso a mais informação médica por forma a melhor equacionar a problemática e valorizar as propostas a apresentar-lhe.

A EDUCADORA

Última ficha de avaliação (3º período)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA
EB 1 de

FICHA DE AVALIAÇÃO
Pré-Escolar

1- IDENTIFICAÇÃO

Nome da criança: Clara

Data de nascimento: 8/10/03

Morada: _____

2- SITUAÇÃO EDUCACIONAL

Jardim de Infância de _____

Anos de frequência: 1 anos

Educador/a responsável: _____

Observações: _____

3- PROBLEMÁTICA

A criança apresenta Necessidades Educativas Especiais:

Deficiência motora	☐	Perturbações da linguagem	☐
Deficiência visual	☐	Problemas de comportamento	☒
Deficiência auditiva	☐	Outras	☐
Atraso de desenvolvimento	☐		
Dificuldades de aprendizagem	☒		
Multideficiência	☐		

4- ÁREAS CURRICULARES

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Área de Expressão e Comunicação	Relação com a educadora	Comunicação	1º P			2º P			3º P		
				1º P	2º P	3º P	1º P	2º P	3º P	1º P	2º P	3º P
			Esponânea					☒			☒	
			Apenas para solicitar ajuda									
			Apenas quando é interpelado									
			Não comunica									
			Colaboração									
			Colabora espontaneamente									
			Colabora mas muito dependente da atenção do adulto					☒			☒	
			Não colabora									

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Área de Expressão e Comunicação	Relação com as outras crianças	1º P			2º P			3º P		
			1º P	2º P	3º P	1º P	2º P	3º P	1º P	2º P	3º P
			Faz amigos					☒			☒
			Evita a presença dos outros								
			Excessivamente passivo								
			Excessivamente agressivo								

Expressão Motora

Motricidade Global

Consegue sem dificuldade:	1º P	2º P	3º P
Andar		X	X
Correr		X	X
Saltar		X	X
Saltar a pés juntos		X	X
Sentar/levantar		X	X
Chutar		X	X
Saltar ao pé coxinho			X
Agarrar uma bola quando lhe é lançada		X	X

Motricidade fina

Consegue sem dificuldade:	1º P	2º P	3º P
Agarrar objectos com o polegar e outro dedo		X	X
Fazer enfiamentos		X	X
Rasgar papel		X	X
Cortar com tesoura		X	X
Fazer encaixes		X	X
Agarrar correctamente o lápis			X

	1º P	2º P	3º P
Faz rabiscos ou garatuja		X	X
Desenha formas simples possíveis de identificar (casa, sol)		X	X
Copia formas geométricas			

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Área de Expressão e Comunicação

	1º P	2º P	3º P
Representa cenas do quotidiano		X	X
Participa em dramatizações de canções			
Revela interesse na participação em representações e em se exprimir através do corpo			
Identifica, distingue e representa			

	1º P	2º P	3º P
Manifesta satisfação/interesse nas actividades		X	X
Manifesta indiferença participando apenas quando é chamado		X	X
Recusa-se a participar			
Identifica e nomeia cores		X	X

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Área de Expressão e Comunicação

Expressão Dramática

Expressão Plástica

		Expressão Musical		1º P	2º P	3º P
			Manifesta satisfação nas actividades		X	X
			Reproduz batimentos			
			Diferencia sons			
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Área de Expressão e Comunicação	Domínio da linguagem e abordagem à escrita	Linguagem	1º P	2º P	3º P
					X	X
					X	X
					X	X
					X	X
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Área de Expressão e Comunicação	Abordagem à Escrita		1º P	2º P	3º P
			Faz rabiscos		X	X
			Desenha de forma organizada			
			Imita os caracteres da escrita			
			Escreve o seu nome			
			Reconhece o seu nome escrito em letra de imprensa			
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Matemática		1º P	2º P	3º P
			Agrupa objectos pela forma		X	X
			Agrupa objectos pela cor		X	X
			Agrupa por dois atributos (cor/forma)		X	X
			Agrupa por três atributos (cor/forma/tamanho)			
			Conhece formas geométricas simples		X	X
			Adquiriu noções de:	1º P	2º P	3º P
			Muito/pouco		X	X
			Algum/nenhum/todos			
			Mais do que/ menos do que			
			Maior/menor			
			Longe/perto		X	X
			Dentro/fora		X	X
			Em cima/ em baixo		X	X
			Aberto/fechado		X	X

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Área Do Conhecimento do Mundo		1º P	2º P	3º P						
		Manifesta curiosidade e desejo de saber		x	x						
		Revela capacidade de observação									
		Mostra desejo de experimentar									
Observações Gerais: O Alex é uma criança que todos do 3º período tem progresso muito grande porque a sua inteligência especial ajuda sempre de ser bem aproveitada. O seu desenvolvimento global tem uma pequena atraso de acordo c/ a sua idade.											
<table border="1"> <tr> <td>Data</td> <td>Educadora</td> <td>Encarregado de Educação</td> </tr> <tr> <td>Julho de 2007</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						Data	Educadora	Encarregado de Educação	Julho de 2007		
Data	Educadora	Encarregado de Educação									
Julho de 2007											

Segundo ano no jardim-de-infância
Diagnóstico da primeira consulta com neurologista pediátrico

Neurologia pediátrica



Enunciado

Indicadores:

Observo Alexandre.

Percebo-me ter um período de hiperactividade importante.

Tal que, embora com algum esforço, continuará a existir um período de significação de adaptação às

condições de escola (e de outros locais...)

Considero a possibilidade de o medir com um estimulante.

Gostaria de saber a que se refere a porta-então recente do Alexandre.

Com o meu espírito
18/01/08
m r n . 1

Relatório de avaliação – 3º período

RELATÓRIO

Nome: Alex

Data de nascimento: 08.01.2003

O Alex é uma criança de cinco anos e cinco meses, que vive com os pais e um irmão mais velho. Tem um bom e estruturado suporte familiar. A encarregada de educação, a mãe, é extremamente presente, interessada e colabora na ligação escola – família.

Frequenta este Jardim-de-infância desde os 3 anos. Este ano (2007/2008), faz parte de uma turma de 20 crianças. O grupo é heterogéneo (3-4 e 5 anos).

Não demonstra problemas cognitivos. Aprende dentro dos parâmetros da sua faixa etária.

Ao nível motor, não revela dificuldades significativas. É por vezes “trapalhão” e inseguro em alguns movimentos dos membros inferiores.

Tem vocabulário e compreensão da língua adequado à sua idade. No entanto, a sua linguagem tem aspecto “abebezado”.

A nível de raciocínio, perante uma situação nova e/ou problemática é capaz de encontrar uma “saída” adequada.

Na relação com os adultos, denota-se alguma imaturidade e, por vezes, não distingue diferentes papéis e poderes. Fala-lhes de igual para igual ou ignora-os simplesmente.

Relativamente aos aspectos como o relacionamento com os pares, respeito pelas regras individuais e/ou de grupo, não tiveram a evolução esperada tendo em conta as suas capacidades cognitivas e o empenho escolar e da família.

O Alex demonstra mais dificuldades a nível comportamental e concentração – que mantém por períodos curtos – alguma instabilidade e desorganização. Estabelece um contacto visual fugaz com o interlocutor. Na sala, convive com os colegas, no entanto, quando existem situações que não são do “seu agrado”, altera-se pela negativa, tornando-se por vezes agressivo (colegas e adultos) e acabando por chorar. Estas instabilidades reflectem-se na sua aprendizagem porque quando está calmo e sereno, é correcto e educado e desenvolve um trabalho positivo. Nas actividades curriculares, necessita na maioria das vezes, da permanência do adulto para o motivar e apoiar para terminar os trabalhos e para não os estragar. Há situações em que o Alex demonstra apatia, parecendo estar ausente, mesmo quando se lhe dirige a palavra. Nem sempre responde ao que lhe é perguntado ou fá-lo um tempo depois. Por vezes, o seu discurso é aparentemente, sem nexos ou sem qualquer relação com o contexto. Nas actividades livres, brinca e é sociável mas permanecendo por períodos curtos em cada área.

No recreio, procura na maioria das vezes, a companhia dos mais velhos (1º ciclo) e com os colegas permanece pouco tempo. Há situações que opta por estar sozinho a brincar com os seus “tropas” ou a brincar na terra com pedrinhas e quase sempre mantém um monólogo com o que está a brincar.

O Alex tem possibilidades de melhorar estes “picos” emocionais e comportamentais para continuar a ser FELIZ!

24 de Junho de 2008

A Educadora

Terceiro ano no jardim-de-infância

Escala de conners para professores

ESCALA DE CONNERS PARA PROFESSORES
VERSÃO REVISTA – (FORMA COMPLETA)
 (Keith Conners, PhD., 1997)

Tradução e Adaptação para Investigação de Ana Nascimento Rodrigues – Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana

Nome da Criança: ALEX Data de Preenchimento: 22/12/2009

Nome do Professor: BRUNO

Abaixo estão descritos os problemas mais comuns que afectam as crianças no seu percurso de desenvolvimento. Por favor responda avaliando o comportamento da criança durante o último mês. Por cada item, pergunte-se: "Com que frequência isto aconteceu?", e marque a melhor resposta para cada um. Nenhuma, nunca, raramente ou com pouca frequência, pode marcar 0. Verdadeiramente, ou se ocorre muitas vezes e frequentemente, marque 3. pode marcar 1 ou 2 para classificações entre um e outro. Por favor responda a todos os itens.

	NUNCA 0	UM POUCO 1	FREQUENTEMENTE 2	MUITO FREQUENTE 3
1 Comportamento de desafio face ao adulto	0	1	2	3
2 Inquieto, "tem bichos-carpinteiros" (mexe o corpo sem sair do lugar)	0	1	2	3
3 Esquece-se de coisas que ele ou ela já aprenderam	0	1	2	3
4 Parece não ser bem aceite pelo grupo	0	1	2	3
5 É uma criança que se ressent com facilidade nos seus sentimentos	0	1	2	3
6 É perfeccionista	0	1	2	3
7 Tem um temperamento explosivo e imprevisível	0	1	2	3
8 Excitável e impulsivo	0	1	2	3
9 Não dá atenção a detalhes e executa erros de descuido nos trabalhos escolares ou noutras actividades	0	1	2	3
10 Rude, desrespeitador, "mal-educado"	0	1	2	3
11 Mexe-se muito como se estivesse sempre "ligado a um motor"	0	1	2	3
12 Evita, exprime desagrado ou apresenta dificuldade em envolver-se em actividades que requeiram um esforço mental prolongado (tal como trabalhos escolares ou de casa)	0	1	2	3
13 É um dos últimos a ser escolhido para formar equipas de jogo ou constituir grupos de trabalho	0	1	2	3
14 É uma criança emotiva	0	1	2	3
15 Tudo tem de ser como ele quer	0	1	2	3
16 Inquieto e apresenta excesso de actividade motora, incapacidade de ficar sossegado	0	1	2	3
17 Não termina as coisas que começa	0	1	2	3
18 Parece não ouvir o que se lhe diz	0	1	2	3
19 Desafia o adulto e não colabora com os pedidos que lhe são feitos	0	1	2	3
20 Levanta-se do lugar na sala de aula ou noutras situações em que deveria ficar sentado	0	1	2	3

21	Soletira de forma pobre	0	1	2	3
22	Não tem amigos	0	1	2	3
23	Tímido; assusta-se com facilidade	0	1	2	3
24	Verifica as suas coisas de forma repetitiva	0	1	2	3
25	Chora com facilidade e frequentemente	0	1	2	3
26	Desatento e facilmente distráctil	0	1	2	3
27	Tem dificuldade em organizar tarefas e actividades	0	1	2	3
28	Tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou actividades	0	1	2	3
29	Tem dificuldade em esperar a sua vez	0	1	2	3
30	Capacidades de leitura abaixo do esperado	0	1	2	3
31	Não sabe como fazer amigos	0	1	2	3
32	Muito sensível a críticas	0	1	2	3
33	Parece focalizar-se nos detalhes de forma exagerada	0	1	2	3
34	Irrequieto (sem mudar de lugar, mexer em coisas ou pequenas partes do corpo como as mãos, os pés, etc.)	0	1	2	3
35	Perturba as outras crianças	0	1	2	3
36	Fala excessivamente	0	1	2	3
37	Argumenta com os adultos	0	1	2	3
38	Não consegue manter-se sossegado	0	1	2	3
39	Corre em volta do espaço e trepa de forma excessiva em situações em que estes comportamentos não são adequados	0	1	2	3
40	Não se interessa pelo trabalho escolar	0	1	2	3
41	Tem algumas dificuldades a nível das competências sociais	0	1	2	3
42	Tem dificuldade em empenhar-se em jogos ou actividades de lazer, de forma sossegada	0	1	2	3
43	Gosta de tudo arrumado e limpo	0	1	2	3
44	Mexe os pés e as mãos e está irrequieto no seu lugar	0	1	2	3
45	Frustra-se com facilidade, os pedidos têm de ser imediatamente satisfeitos	0	1	2	3
46	Responde com impulsividade antes das questões terem sido terminadas	0	1	2	3
47	Vingativo ou "maldoso"	0	1	2	3
48	Tem um tempo curto de atenção	0	1	2	3
49	Perde materiais necessários às actividades e trabalhos escolares (por exemplo: trabalhos de casa, lápis, canetas, etc.)	0	1	2	3
50	Dá apenas atenção a coisas em que está realmente interessado	0	1	2	3
51	Tímido e com tendência a isolar-se	0	1	2	3
52	Distráido ou apresentando um curto tempo de atenção	0	1	2	3
53	As coisas têm de ser feitas sempre da mesma maneira	0	1	2	3
54	Muda rápida e drasticamente de humor	0	1	2	3
55	Interrompe e intromete-se (por exemplo nos jogos ou conversas de outros)	0	1	2	3
56	Pobre em aritmética	0	1	2	3
57	Não segue instruções e não termina o trabalho escolar (não devido a comportamentos de oposição nem por falta de compreensão do que foi pedido)	0	1	2	3
58	Distrai-se facilmente com estímulos exteriores (externos)	0	1	2	3
59	Inquieto, sempre a levantar-se e a movimentar-se pelo espaço	0	1	2	3

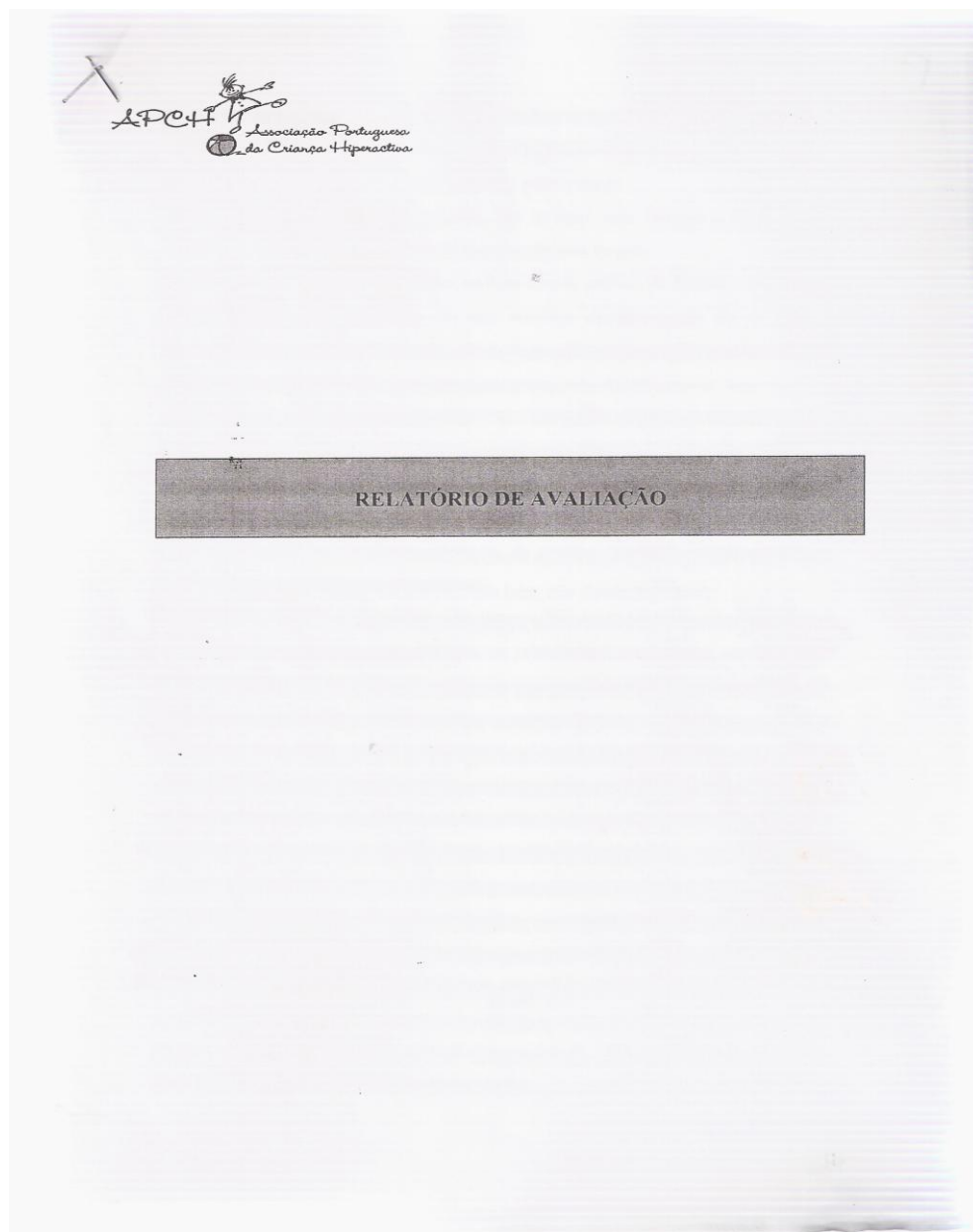
Muito obrigado pela sua colaboração

Modelo de referenciação - DL 3/2008, de 7 de Janeiro, artigo 5º

Modelo de Referenciação DL 3/2008, artigo 5º	Agrupamento de Escolas: ----- EB1/JI: Jardim de Infância ----- Ano Lectivo: 2008/2009 Entidade ou pessoa responsável pela referenciação: Educadora de infância Data: 22/12/2008
Identificação	
Nome: A. D.N.: 08/01/2003 Morada: ----- Tel.----- Nível de Educação ou Ensino: <u> X </u> Pré-Escolar <u> </u> 1º ciclo Ano de escolaridade: _____ Turma: _____ Outra situação: _____	
Motivo da Referenciação	
Depois da avaliação do 1º período do Alex, em Janeiro de 2008, aconselhei a mãe para que o Alex fosse visto por um neurologista pediátrico. A mãe foi acessível e marcou consulta no -----. Depois da consulta, a mãe informou-me, oralmente, do diagnóstico. Como a mãe não tinha possibilidades de continuar em consultas no -----, ficou decidido que continuava com a sua pediatra nas consultas de desenvolvimento e este ano víamos como estava o seu desenvolvimento. No final ano passado lectivo, a mãe do Alex pediu-me um relatório académico, a pedido da médica de desenvolvimento. Fiz o relatório (ver em anexo) e como estávamos no final do ano lectivo, não houve feedback. Este ano lectivo, não tenho visto resultados positivos a nível do comportamento, da atenção e da relação com os pares apesar dos estímulos e das estratégias utilizadas. Por vezes, tem comportamentos estereotipados e não consegue explicar a razão por esses comportamentos. Falei novamente com a mãe e foi quando me deu o diagnóstico que o neurologista tinha feito para me entregar (ver em anexo). A mãe esqueceu-se de me entregar. Pedi à mãe autorização para ser visto por uma psicóloga clínica da Associação Portuguesa da Criança Hiperactiva (as despesas seriam custeadas por mim) para ter outra opinião. Os pais concordaram mas ainda não foi feito nenhum relatório, visto ainda estar a ser observado. Relativamente ao boletim de saúde do Alex ainda não me foi facultado. Neste momento o Alex só frequenta o J.I. de manhã, devido a dificuldades horárias. Os horários escolares dos filhos não são compatíveis. Visto ser uma criança com problemas comportamentais, não estar a obter resultados positivos e não podermos custear as consultas, levou-me a fazer esta referenciação.	
Tomada de conhecimento pelo Conselho Executivo	
Assinatura: _____ Data: __/__/____	

Homologação	
Parecer: _____ _____ _____ _____	O Presidente do Conselho Executivo Data: __/__/____

Relatório de avaliação da psicóloga clínica da A.P.C.H.



I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: Alex

Data de Nascimento: 08/01/2003

Data de Início da Avaliação: Dezembro de 2008

Idade Actual: 5 anos de idade

II- RESUMO DA HISTÓRIA PESSOAL

O Alex tem 5 anos de idade, vive com os pais biológicos e irmão.

Da sua história de desenvolvimento, os progenitores referem um desenvolvimento dentro dos parâmetros normais para a idade.

Até aos 3 anos de idade esteve em casa com a mãe, sendo que, segundo a mãe, "era uma criança sossegada, que comia e dormia bem, não dando trabalho".

Ainda segundo informação fornecida pela mãe, aos 3 anos entrou para o jardim-de-infância.

De acordo com informação recolhida junto dos pais, o Alex, caracteriza-se por ser uma criança muito activa, meiga, contudo, sendo calmo em poucas alturas.

Os pais referem ainda que manifesta dependência do adulto.

Os pais referem que manifesta gosto por brincadeiras com tropas.

Segundo informação recolhida junto da educadora, quando o Alex entrou para o jardim-de-infância, embora não fosse a mesma educadora que o acompanhou, "não ficava sossegado nos cantinhos de brincadeira, e não parava quieto", actualmente a educadora refere que não reage bem quando é contrariado, é uma criança irrequieta e que manifesta falta de concentração. Ainda segundo a mesma fonte, estabelece poucos relacionamentos em contexto de sala de aula, e no recreio, manifesta alguma tendência a procurar os amigos mais velhos. É ainda referido que o Alex possui algum vocabulário evoluído, por vezes aumenta o tom de voz,

sendo que, outras vezes, "parece que a fala não sai, acontecendo por vezes, que se refere a si próprio utilizando a terceira pessoa".

III- DADOS DA AVALIAÇÃO

Instrumentos de Avaliação

- Escala de Conners Revista - Forma Completa - (Adapt. Rodrigues)
- ADHDT - Attention Deficit Hiperactivity Disorder Test
- Figura Complexa de Rey
- Teste de Desenho da Família
- Teste de Desenho da Figura Humana
- Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita
- Sessão de Ludoterapia
- Teste Era Uma Vez

Resultados da Avaliação

Ao longo do processo de observação, interacção e sessões de avaliação psicológica, foi possível estabelecer uma relação empática com o Alex. O Alex demonstrou pouco investimento e interesse na realização das provas propostas, e com o decorrer do tempo e aumento de dificuldade das provas verificou-se alguma dispersão e distração por estímulos não relevantes, bem como procura de recurso à brincadeira.

Durante as sessões foi possível denotar que o Alex é uma criança meiga, que procura interacção com o adulto, contudo, manifesta alguma resistência ao que lhe é pedido quando não é do seu agrado ignorando o adulto (por exemplo para arrumar os brinquedos).

Durante as sessões foi possível constatar que os seus níveis de atenção e concentração são irregulares, estando dependentes da motivação para a tarefa a realizar. Está orientado para os seus gostos e interesses.

Parece ainda manifestar algum agrado por brincar com "tropas e às guerras", contudo, parece associar-se a influências da carreira do pai.

Face às provas de âmbito projectivo, na reprodução gráfica da família, o Alex revelou indicadores sugestivos de uma relativa desvalorização de si mesmo. Aparenta ter a percepção de uma estrutura familiar sem evidência acentuada de troca afectiva entre os membros que a compõem.

Ainda face ao contexto familiar o Alex parece identificar-se preferencialmente com o pai, alguma ausência afectiva da figura materna, e aparenta ainda, alguma rivalidade com o irmão. O Alex parece ter noção do seu papel no seio familiar, dos seus comportamentos, bem como, que quando se porta mal as figuras parentais o colocam de castigo. Contudo, parece atribuir a causa dos seus comportamentos ao irmão.

No que diz respeito à qualidade da integração do esquema corporal, pode-se constatar que este não está totalmente interiorizado, tendo em conta alguns elementos esperados de acordo com a sua faixa etária. Denota-se ainda alguma introversão e pouco investimento gráfico na sua realização.

Pode-se ainda mencionar que o Alex parece demonstrar alguma dificuldade nas relações sociais, nomeadamente, com os pares, manifestando uma aparente preferência por brincar sozinho. O Alex parece ainda revelar baixa auto-estima bem como, sentimentos de desvalorização face a si mesmo.

Em tarefas grafo- perceptivas, revelou capacidades perceptivas globais e controlo visuo-motor abaixo do nível esperado face à sua faixa etária, denotando-se dificuldade ao nível da memória visual imediata, (memorização de dados a fixar), que se poderá associar a níveis baixos de atenção e consequente desistência fácil da tarefa.

Em termos de capacidade de atenção/concentração, esta verificou-se dispersa, apresentando alguma dificuldade em focalizá-la.

Através da aplicação da Forma Completa da Escala de Conners Revista para pais e professores verificam-se valores significativos nas subescalas de excesso de actividade motora, irrequietude e impulsividade.

IV – RESUMO E CONCLUSÕES

Em função da avaliação de Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção, com base nas informações recolhidas junto dos pais e professores, bem como na observação e avaliação realizada, verificou-se que a criança apresenta algumas características de perturbação de hiperactividade, acentuada impulsividade reactiva registando igualmente imaturidade do funcionamento afectivo, dificuldades específicas na gestão da frustração e auto-controlo.

O Alexandre aparenta ainda necessidade de chamar a atenção e dificuldade em lidar com regras que lhe são impostas.

As dificuldades na elaboração da ansiedade e a intensidade desta emoção apontam para a necessidade de apoio psicológico ou psicoterapia que permita ao Alexandre expressar os seus medos podendo trabalhá-los na presença apoiante do terapeuta.

Além de aspectos do foro emocional seria pertinente trabalhar-se com o Alexandre o cumprimento de regras bem como, competências sociais e pessoais.

Para além da intervenção directa com o Alexandre e da articulação escola/técnico sugere-se um apoio à família com o objectivo de se implementarem estratégias para lidar com os comportamentos mais problemáticos da criança em casa e onde tal seja necessário.

Por último, sugere-se que seja encaminhado para um neurologista infantil, e que seja feita nova reavaliação após a entrada do Alexandre no 1º ciclo do ensino básico.

*Associação Portuguesa da Criança Hiperactiva,
Massamá, 30 de Janeiro de 2009*

Responsável de Caso:

Psicóloga Infantil, Carteira Profissional nºº

Relatório técnico-pedagógico (Por referencia à CIF)

Relatório Técnico - Pedagógico (por referência à CIF)	Nome: Alex Data de nascimento: 08/01/2003 Ano de escolaridade: Pré-escolar Jardim-Infância de Ano Lectivo: 2008/2009
PERFIL DE FUNCIONALIDADE	
Esta criança foi observada por neuropediatra, Dr. , no Cadin, em Janeiro de 2008, altura em que o médico diagnosticou uma hiperactividade. Voltou a ser avaliado em Janeiro de 2009, na Associação Portuguesa da Criança Hiperactiva, por psicóloga, Dra. , sendo diagnosticada uma Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção. Voltou a ser observado em Neurologia pelo Dr. por quem vai continuar a ser seguido, e foi medicado com Rubifen. Ficou Integrado nas consultas de desenvolvimento e de neurologia do Hospital . Esta Equipa objectiva a problemática da criança, como DAMP (Défice de Atenção com alterações motoras e perceptivas)	
1. Actividade e participação	
No domínio da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, o Alex apresenta dificuldades decorrentes do Défice de Atenção e das alterações perceptivo-motoras nos seguintes domínios: Observação (d1102); ouvir (d115 1); imitar (d1301) e todos estes aspectos condicionam a capacidade de aprender através da interacção com os objectos (d1311), assim como afectam a aquisição da Informação (d1321). Revela, ainda limitações no domínio do desenvolvimento da linguagem, (d1341), visto apresentar fraco desenvolvimento do vocabulário e revelar um discurso pobre e infantilizado. Demonstra níveis moderados de dificuldade ao nível da concentração da atenção (d1602) e em dirigir a atenção (d 1612). No capítulo da execução de tarefas e organização de rotinas, identificamos muitas limitações na realização de tarefas múltiplas, sobretudo nas tarefas mais complexas (d220 3). Neste momento mostra mais capacidade na realização de uma tarefa (d2101), mantendo ainda dificuldades moderadas na execução das rotinas diárias (d2302) que se vão cumprindo ao longo do dia, na sala do Jardim-de-Infância. Apesar da	

medicação ter melhorado o comportamento, revela ainda dificuldades de controlo do seu próprio comportamento (d2502). Toda esta área de realização é muito condicionada pela falta de iniciativa, mostrando-se sempre dependente da orientação e supervisão do adulto.

No domínio da comunicação, esta criança sempre revelou algumas limitações, pelo facto de apresentar um discurso infantilizado, e por fraco desenvolvimento de vocabulário (d330 1).

Na área da mobilidade, são notórias dificuldades no controlo da motricidade fina da mão (d4401). Assim como, dificuldades, na coordenação de movimentos finos do pé (d4462), o que tem algum impacto na coordenação motora global, podendo considerar-se uma criança algo desajeitada, tendo dificuldades em saltar ao pé-coxinho, nos aspectos do equilíbrio dinâmico, ou ainda em chutar uma bola.

Ao nível dos auto-cuidados, é muito dependente do adulto, necessitando do seu apoio e supervisão, para a realização das actividades diárias (lavar-se (d5101), cuidar do seu corpo (d5202). Quanto à Higiene pessoal relacionada com as excreções, mantém fracos índices de autonomia, (d5302), visto não se limpar e ter ainda dificuldades em apertar botões, o que condiciona o vestir-se (d5402). Na alimentação, não utiliza faca e garfo correctamente, sujando-se muito (d5502).

2. Factores ambientais

Relativamente ao ambiente físico, social em que a criança está inserida, a medicação tem demonstrando ser um facilitador substancial (d1103), visto o comportamento se apresentar muito mais controlado.

Consideramos que todos os produtos e tecnologias utilizadas na educação, (+e1303) se podem constituir como facilitadores substanciais, pois introduzem um estímulo adicional pois incrementam a motivação e o interesse pela aquisição de conhecimentos.

Assinalamos, no capítulo apoio e relacionamentos na família próxima como um facilitador substancial, pela colaboração que tem estabelecido com a educadora e preocupando-se em resolver a problemática da criança (+3103). No entanto, apesar de haver cuidado e atenção, as atitudes evidenciadas, poderiam potenciar aspectos da autonomia pessoal e social da criança (*e4101). Os amigos e pares com quem tem uma relação algo agressiva, com características de alguma impulsividade, constituem-se como uma barreira, mais do que elementos de modelação de comportamentos da criança (*e3202). Consideramos os técnicos, nomeadamente os médicos das consultas, como elementos facilitadores substanciais no processo de inserção social da criança (+e3603).

Consideram-se ainda algumas atitudes da família, que fomentam a dependência da criança como um aspecto menos positivo, sendo por isso barreiras ao nível da conquista da autonomia pessoal da criança (e 4102).

3. Funções do corpo

A partir dos relatórios apresentados pelos médicos que seguem a criança e considerando o diagnóstico efectuado pelo Dr. *[assinatura]* (neurologista) que enquadró a problemática como um DAMP, são assinaláveis os seguintes domínios da Classificação Internacional de Funcionalidade, relativamente às Funções do Corpo, no Domínio Funções Mentais específicas: Funções da atenção (b1402); Funções Psicomotoras (b1472) e Funções da percepção (b1562).

Razões que determinam as NEE's de carácter permanente

Neste momento, face à avaliação efectuada e pelas dificuldades evidenciadas, nas diferentes áreas, considera-se que esta criança que apresenta uma problemática que deve ser reavaliada quando da entrada no 1º ciclo, de forma a averiguar se tem impacto no acesso à aprendizagem e no seu rendimento escolar. A aplicação de medidas do DL 3/08, e a necessidade de Medidas de Regime Educativo Especial, que apoiem o seu percurso escolar, pode ser nessa altura ponderada. Neste momento, consideramos que o apoio mais individualizado da educadora e o acompanhamento médico que está a ser efectuado, está adequado às necessidades da criança, não necessitando por agora, de intervenção no âmbito da educação especial.

Respostas e medidas educativas a adoptar

A criança deve ser enquadrada no Projecto curricular do seu grupo com apoio mais individualizado por parte da educadora da sala.

No final do ano lectivo, serão avaliados os progressos da criança, de forma poder avaliar a necessidade da implementação de medidas de regime educativo especial, na entrada para o primeiro ciclo.

Observações

Técnicos responsáveis

Nome: *[assinatura]* Função: *Departamento de Educação Especial*
 Nome: _____ Função: _____
 Nome: _____ Função: _____
 Nome: _____ Função: _____

Concordo com o presente relatório

o Encarregado de Educação: _____ Data: 23/03/09

Homologado pelo Conselho Executivo

Assinatura: _____ Data: 24/03/2009

Declaração da pediatra das consultas de desenvolvimento

 Ministério da Saúde

 CENTRO HOSPITALAR DE LISBOA OCIDENTAL, E.P.E.
HOSPITAL DE...

Declaração

Para os devidos efeitos se
declara que o menino
Alexandre...
necessita tomar 1 colher
de Rodifor 10 mg
ao dia.

Ja 3/6/09

[Signature]

CONSULTA PEDIATRIA

Dr. ...


M15950

Relatório com diagnóstico da pediatra das consultas de desenvolvimento

 Ministério da Saúde

 **CENTRO HOSPITALAR DE LISBOA OCIDENTAL, E.P.E.**
HOSPITAL D. ...

RELATÓRIO

ALEX

DN: 8-01-2003 DATA ÚLTIMA OBSERVAÇÃO: 03-06-2009

O Alex é seguido na consulta de desenvolvimento do Hospital ... desde Abril de 2003, por diagnóstico pré-natal de dilatação ventricular.

Nasceu às 41 semanas, parto eutócico no HSFX, com peso 3630 g.

O Alex teve um desenvolvimento psicomotor considerado adequado, nos primeiros anos de vida. Ficou em casa com a mãe até aos 3 anos, passando depois a frequentar jardim-de-infância (Setembro de 2006). A adaptação foi difícil, principalmente em relação à socialização e cumprimento de regras.

Fez avaliação de desenvolvimento – Teste de Griffiths – que mostrou um desempenho global adequado à sua faixa etária, contudo o Alex mostrou algumas dificuldades específicas, nomeadamente ao nível da relação interpessoal, percepção visual e motricidade fina (grafismo).

A criança continua a demonstrar grande imaturidade, dificuldade em aceitar e cumprir ordens, grande irrequietude.

Iniciou terapêutica com Metilfenidato – Hiperactividade com Défice de Atenção.

O Alex vai iniciar escolaridade básica no próximo ano lectivo, 2009/2010.

O Alex é uma criança com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, que ao abrigo do decreto-lei 3/2008, deve beneficiar dos apoios educativos considerados necessários pelos técnicos que o acompanham.

Lisboa, 12 de Junho de 2009


... – Pediatra de Desenvolvimento



Ficha de avaliação do 1º, 2º e 3º Período

1º Período

SOU EU



O meu nome é ALEXANDRE

Tenho 5 anos

Ano lectivo 2008/2009

APRECIACÃO GLOBAL

1º Período

Nesta 1º Período, o Alexandre atingiu os objectivos mínimos, devido à sua falta de assiduidade. Neste período, as coisas vão correr melhor.

Realiza as actividades com atenção e faz-las bem, quando tem a companhia de um adulto.

Faz interage ^{mais} com o grupo, mas no recreio, continua a preferir a companhia do irmão ou de andar sozinho.

Mostra curiosidade em novos conhecimentos e partilha ideias quando é solicitado.

O facto de ser o "chefe", tem tornado o Alexandre mais responsável. Precisa de ser motivado e elogiado nos resultados dos seus trabalhos.

feliz Ano 2009

A Educadora

O Encarregado de Educação

Data: 22/12/2008

Data: 8/1/09



A segunda representação da figura humana (a maior) foi realizada com a ajuda verbal da educadora

Ano lectivo 2008/2009
Ficha de Avaliação da Educação Pré-Escolar

Nome: Alex

Data de nascimento: 08-01-2003

2º Período

Área de Formação Pessoal e Social:

Nas suas interações, o Alexandre adquiriu as competências propostas. Nas relações interpessoais, ainda tem dificuldades em interagir com os outros. Tem conhecidos, mas não amigos. No entanto, nota-se que está a progredir significativamente. Participa nas tarefas e neste último mês (março) trabalhou em grupo, sem distabulizar. Já valoriza mais os seus trabalhos. Devido à medicação Risperidona, melhorou a atenção/concentração e impulsividade. Mas pode melhorar um pouco mais.

Área da Expressão e Comunicação

Expressão motora:

Tem noção do seu esquema corporal. Realiza ações motoras básicas. Ainda demonstra alguma instabilidade nos exercícios de equilíbrio.

Expressão Dramática:

Faz o jogo dramático, quando é solicitado, mas não o faz em grande grupo. fica envergonhado, principalmente se tiver que falar.

Expressão Plástica:

Melhorou bastante a representação do esquema corporal. Domina várias técnicas da expressão plástica e utiliza os materiais correctamente.

Expressão Musical:

Escuta e identifica sons e ruídos.
Reproduz batimentos e ritmos simples.

Linguagem oral /abordagem à escrita:

Fala pouco em grande grupo mas tem uma linguagem perceptível e constrói frases correctas. Tem um vocabulário diversificado. Tem gosto pelo livro e leitura. Escreve o seu nome e faz tentativas de escrita copiando palavras.

Domínio da Matemática:

Tem a noção de tempo e espaço. faz a classificação e seriação de imagens e objectos.
faz correspondências mentais.
Tem a noção de número e de quantidade.
faz contagens e compara pesos e medidas.
Procura e encontra soluções para problemas.

Área de Conhecimento do Mundo:

Identifica aspectos do ambiente natural e social relacionados com as suas vivências. Observa e levanta hipóteses, mostrando interesse em saberes científicos.
É sensível na educação para a saúde bem como na ambiental.

A Educadora _____

Data 01/04/09

O Encarregado de Educação _____

3º Período

FICHA DE AVALIAÇÃO
Pré-Escolar – 5 anos
1- IDENTIFICAÇÃONome da criança: AlexandreData de nascimento: 08-01-2003

Morada:

2- SITUAÇÃO EDUCACIONALJardim de Infância de: L

Educador/a responsável

Observações:

3- PROBLEMÁTICA

A criança apresenta Necessidades Educativas Especiais:

Deficiência motora		Perturbações da linguagem	
Deficiência visual		Problemas de comportamento	X
Deficiência auditiva		Outras: <u>criança com um diagnóstico de hiperactividade</u>	
Atraso de desenvolvimento			
Dificuldades de aprendizagem			
Multideficiência			

4- ÁREAS CURRICULARES**Área de Formação Pessoal e Social**

	1º Período	2º Período	3º Período
Segue espontaneamente as etapas da rotina diária	EA	A	A
Envolve-se em actividades complexas	EA	A	A
Coopera em projectos comuns	A	A	A
Partilha ideias	A	A	A
Leva uma tarefa até ao fim	EA	EA	EA

Área da Comunicação/Expressão• **Domínio das Expressões****Expressão Motora**

	1º Período	2º Período	3º Período
Agarra, atira e bate a bola	EA	EA/A	A
Apresenta noções de lateralidade	EA	EA	A
Coordena a mão com traço seguro	EA	A	A
Realiza acções precisas de oposição de mãos: abotoar, apertar fechos e cordões	A	A	A
Executa movimentos complexos em sequência	EA	A	EA
Apresenta boa coordenação global de movimento	EA	EA	EA

Expressão Plástica

	1º Período	2º Período	3º Período
Representa a figura humana, com pelo menos oito características	NA	EA	A
Faz desenhos com muitos detalhes	EA	EA	EA/A
Realiza pintura figurativa	NA	EA	EA
Usa as cores que tem ao seu dispor	A	A	A
Experimenta as diversas técnicas e materiais, por sua iniciativa	EA	A	A
Usa materiais para construir coisas com três dimensões	A	A	A

Expressão Dramática

	1º Período	2º Período	3º Período
Interpreta personagens de uma história já contada	NA	NA	EA
Envolve-se com outras crianças em jogo organizado e de simulação cooperativa	NA	EA	EA
Faz teatro de fantoches	EA	EA/A	A

Expressão Musical

	1º Período	2º Período	3º Período
Reproduz ritmos	EA	EA	A
Reconhece a pausa musical	EA	EA	EA
Canta, enquanto executa sequências de movimentos segundo batimentos	EA	EA	EA/A
Identifica e reproduz intensidade dos sons	EA	EA	EA/A

• Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

	1º Período	2º Período	3º Período
Mantém uma conversa participando de forma alternada	EA	A	A
Usa correctamente os tempos dos verbos e pronomes	A	A	A
Responde adequadamente a questões "porque é que"	A	A	A
Responde adequadamente a questões que envolvam plurais	A	A	A
Responde adequadamente a questões que envolvam conceitos de tempo – ontem, hoje, amanhã	NA	EA	EA
Completa frases que envolvam conceitos opostos	A	A	A
Formula questões utilizando "como" e "o quê"	A	A	A
Brinca com a linguagem, rimando	NA	EA	A
Exprime-se desenhando letras	NA	EA	A
Identifica letras	NA	EA	EA
Associa palavra à imagem	NA	NA	EA
Reconhece o próprio nome escrito	EA	A	A
Copia ou escreve o seu nome	EA	A	A

• Domínio da Matemática

	1º Período	2º Período	3º Período
Distingue, ordena, agrupa objectos iguais e diferentes	A	A	A
Identifica, nomeia, reproduz círculo, quadrado, triângulo e rectângulo	EA	EA	A
Tem conceito de conjunto	EA	A	A
Compreende noções de fino/grosso	A	A	A
Compreende noções de leve/pesado	A	A	A
Compreende noções de curto/comprido	A	A	A

Rotula os atributos dos objectos	EA	A	A
Usa correctamente comparativos (maior, menor ou igual)	EA	A	A
Conta sequencialmente até 20	EA	A	A
Reconhece os algarismos de 0 a 9	EA	A	A
Associa quantidade e número	A	A	A
Relaciona número, palavra, objectos	EA	EA	A
Distingue entre alguns e todos	A	A	A
Faz sequências até 10 elementos	A	A	A
Faz correspondência biunívoca	A	A	A
Utiliza correctamente os conceitos: antes/durante/depois/entre	EA	EA	A
Utiliza correctamente os conceitos: manhã/tarde/noite	A	A	A
Utiliza correctamente os conceitos: ontem/hoje/amanhã	EA	A	A
Sequencia os dias da semana	A	A	A

Área do Conhecimento do Mundo

	1º Período	2º Período	3º Período
Situa-se socialmente numa família	A	A	A
Sabe os nomes completos dos pais (ou primeiro e último)	A	A	A
Sabe a sua morada e/ou localidade	A	A	A
Participa num debate e exprime a sua opinião	EA	EA/A	A
Realiza pequenas investigações, segundo um tema	EA	A	A
Compreende experiências realizadas	A	A	A
Realiza pequenas experiências	A	A	A
Atribui funções às diferentes partes do corpo	A	A	A
Identifica as características das estações do ano	EA	A	A
Reconhece as necessidades dos diferentes elementos naturais: ar, água, e luz	A	A	A

Legenda: A – adquirido; NA – não adquirido; EA – em aquisição

Observações Gerais:

O Alexandre teve progressos devido a ter iniciado a toma de Rubeifen. De início, começou com 1 de manhã e a partir de 3-6-2009 começou com 2 (1 de manhã e outro após o almoço). Quando começou com a medicação, melhorou não só o seu comportamento, como as aprendizagens. Há a salientar que o Alexandre

Data	Educadora	Encarregado de Educação
02-07-2009		

está sem medicação mais ou menos 3 semanas e teve muitos retrocessos, nomeadamente a nível de comportamento.

O Alexandre é uma criança com competências e que alcança os objectivos.

Parece-me que deve continuar a ser seguido, a nível médico e com apoio pedagógico.

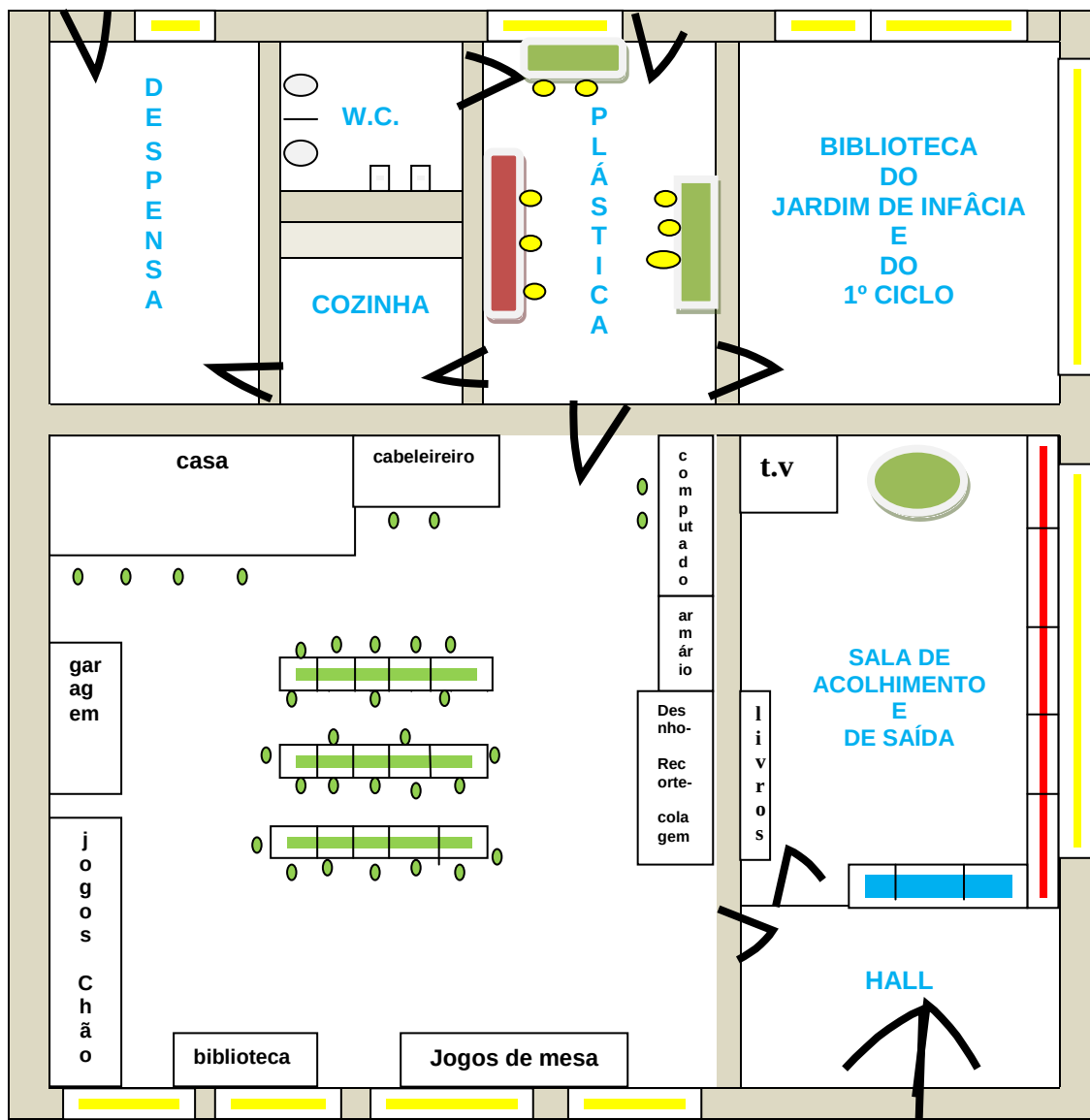
ANEXO III
OBSERVAÇÕES

1ª OBSERVAÇÃO – realizada a 02-12-2008

Observação no contexto de sala de aula – Acolhimento

Horário: 9:00h – 9:30h

Planta da sala



Observador participante: F. – educadora

Observado: Alex e o grupo

Objectivos: - Observar a relação e os comportamentos da educadora com o Alex e com o grupo
- Observar a relação e os comportamentos do grupo entre si e com o Alex e a educadora
- Observar a relação e os comportamentos do Alex com a educadora, com o grupo e individualmente

Entro às 8h45m. Às 8h55m, abro o portão da rua e as portas da entrada.

As crianças começam a chegar e a dizer “bom dia” à educadora, à auxiliar e aos colegas. Há um reboliço de breves recados, enquanto se vestem os bibes e penduram-se os casacos, entre familiares, crianças, auxiliar e educadora. Fazem-se as despedidas e entramos para a sala do acolhimento - “a sala dos sonhos”. Escolhem os lugares para se sentarem e começamos a cantar a canção “Está na hora da história” com gestos. Acabamos de cantar. Estão todos sentados à espera da história.

São 9h05m, a B.H. diz que quer contar uma história e vai buscar um livro. O T. também se levanta e diz que também quer e vai buscar um livro. Digo-lhes que podem contar os dois e peço para se sentarem ao meu lado. O T. senta-se do lado direito e a B.H. no lado esquerdo. Começa a B.H. a contar uma história – “O Capuchinho Vermelho”. Todos estão com atenção a ouvir. “Lê” as imagens e mostra ao grupo. Quando acaba diz que vai fazer perguntas sobre a história.

São 9h11m. Tocam à campainha. A L. (auxiliar) vai abrir a porta. As crianças ficam a olhar para a porta. Entra o Alex a correr pela sala e volta a sair. A B.H. levanta-se e diz-me que vai ver o Alex. Pego na B.H. e sento-a no meu colo. Estou sentada com “perninhas à chinês”. A B.H. sente-se confortável e aninha-se no meu colo. Pede ao T. para fazer as perguntas e dá-lhe o livro. O Alex entra e senta-se. “Booom diiiiiiaaaaa, Alex” dizem todos. O Alex responde “Bom dia”. Pergunto-lhe porque chegou novamente atrasado mas não me responde. O T. diz que vai fazer perguntas e começa logo pelo Alex “Qual é o título da história?”-pergunta o T. enquanto mostra a capa do livro. O Alex responde “É o Capuchinho Vermelho” e acrescenta “Estavam dois cães no meu quintal e o meu pai bateu-lhe com um pau e eles fugiram”. O grupo mostra-se curioso e focam-se os olhos no Alex. Como ele não diz nada, eu pergunto-lhe se os cães eram dele, para contar o que aconteceu. O Alex olha para mim mas não me responde. Estica as pernas e fica quase deitado no seu lugar. “Ok. Vamos continuar” dirijo-me ao grupo para não destabilizar a rotina.

São 9h14m e a C. chama a atenção ao Alex por estar mal sentado “Senta-te direito, estou apertada”. Empurra o Alex para se sentar. O Alex dá uma chapada na cara da C.. A C. chora. O grupo começa todo a falar. Levanto-me e acalmo a C. e digo em voz alta “Isto assim não pode ser. Estamos a trabalhar a história e a regra diz que temos de estar com atenção”. Sento a B.H. do meu lado esquerdo e o T. do lado direito. Mando todos sentarem-se e começo a cantar a canção “estar com atenção”. Todos se sentam e digo ao Alex para pedir desculpa à C. e para prometer que não volta a bater em ninguém. O Alex não pede desculpa à C. e baixa a cabeça. Sento-me no lugar onde estava. Pego no livro e digo “Agora sou eu que faço as perguntas”. Começo a fazer as perguntas sobre a história. Faço duas e o Alex olha para os lados e para o tecto. Faço-lhe a terceira pergunta e não me responde porque está a olhar para o R.. Chamo-o (mais alto) pelo nome e faço-lhe a terceira pergunta, novamente. Olha para mim e quem responde mais rápido é o T.. Continuo a fazer perguntas (mais duas) e quando olho para o Alex, ele desvia o olhar para os lados. Mexe as mãos como se estivesse a lavá-las. Acabaram as perguntas. Está na hora de sabermos que dia é hoje para planearmos a actividade. A C. diz logo, “é dia de música”.

São 9h19m e a I.R. levanta-se e diz-me que quer ensinar uma canção que a avó lhe ensinou. É uma canção de Natal. Peço-lhe para nos ensinar. A I.R. começa a cantar e todos olham para ela. “Olhei para o céu...”. O grupo adora cantar e estão com atenção. O Alex chupa no dedo (polegar). A C. pede-me para cantar a canção do “Pinheirinho”. Levantam-se algumas crianças e também querem cantar. Bato as palmas e digo que cantamos todos, a canção do “Pinheirinho” com gestos.

Já são 9h22m. Chamo o B. e peço-lhe para ir ver como está o tempo. O B. chega à janela e diz que está sol. Vai ao quadro do tempo e põe o símbolo do sol na terça-feira – dia da música -.

“Vamos pôr as presenças”, digo eu. Como é um quadro de duas entradas, ajudo a pôr o símbolo às crianças mais novas (3 anos) e chamo uma de cada vez. As crianças de 4 e 5 anos já não precisam de ajuda. Só precisam de estar com atenção para saber quando chega a sua vez para pôr a presença. Estão todos com atenção e começam as crianças de 4/5 anos a colocar as presenças.

O R., o Alex e a I.F. entram em conflito, a empurrarem-se uns aos outros. Olho para eles sem dizer nada e faço uma cara de zangada. Eles param e calam-se. Pergunto-lhes o que se passa mas nenhum responde. Os mais novos estão impacientes e começam a levantar-se.

Peço ao Alex para levar os colegas de 3 anos num comboio para a sala de actividades. Ele vai levantá-los aos lugares e faz o comboio, à porta da sala onde estamos e volta a sentar-se. O grupo, de 3 anos, vai para a sala de actividades com a auxiliar.

São 9h25m. Ficam só as crianças de 4 e 5 anos, comigo, na sala do acolhimento. Vamos ao calendário ver o dia, mês e ano. Já tínhamos riscado o mês de Novembro e digo-lhes que este mês se chama Dezembro. A R. diz que é dia 1 de Dezembro. Explico-lhes que no fim-de-semana não viemos à escola, 3 dias porque o dia 1

tinha sido feriado. “Pois, nos feriados não há escola” diz o R. “e eu estive 3 dias na casa do meu pai”. A R. pede para riscar o número 1 e pergunto qual era a data de hoje. “Dia 2 do mês de Dezembro do ano de 2008” dizem algumas crianças em coro. O Alex só diz “dia 2”. Pergunto-lhe que dia da semana é hoje e disse “terça” e aponta para o dia do mapa das presenças, onde tem instrumentos musicais na terça-feira. “Boa, Alex. Muito bem”. Pergunto-lhe quantos meninos faltam à escola e responde certo, que eram 3, mas só sabe o nome de dois – o M. e o F.P. -. Falta uma menina – a F. – mas o Alex não diz o nome e aponta para o símbolo correspondente, que é o sol. Os colegas, ajudam e dizem que é a F..

São 9h28m. Vamos todos para a sala das actividades. O Alex quer ser o último e vai aos pulinhos. Chegamos à sala e vão para as diversas áreas (cada criança escolhe uma área onde haja vaga, porque cada área tem um número limitado de crianças para estar). A B.C. vem mostrar-me as botas novas. “São lindas”- digo-lhe e dá-me um abraço e um “jinho”. O Alex quer ir para a casinha mas já lá estão quatro meninos. Peço-lhe para escolher outra área que não esteja cheia. Fica aborrecido. Abraço-o para falar com ele. Afasta-me, grita, levanta os braços e corre para a sala do acolhimento. O grupo cala-se e olha para o Alex. A auxiliar fica com o grupo e eu sigo o Alex e tento falar com ele mas afasta-me. Tapa os ouvidos. Digo-lhe “quando estiveres mais calmo vem para a sala”. Grita novamente. Saio e volto para a sala das actividades, enquanto ele fica a correr à volta da sala e a gritar. São 9h 33m.

O Alex volta para a sala das actividades às 10h47m e senta-se numa cadeira. Falo com ele, mas não me responde a nada. Fica sempre calado e a olhar para o baixo. Depois pede para ir para os jogos de mesa. Escolhe o dominó de imagens. Pergunto se posso jogar com ele e diz-me que não. Pega no jogo, vai para outra mesa e fica a jogar sozinho.

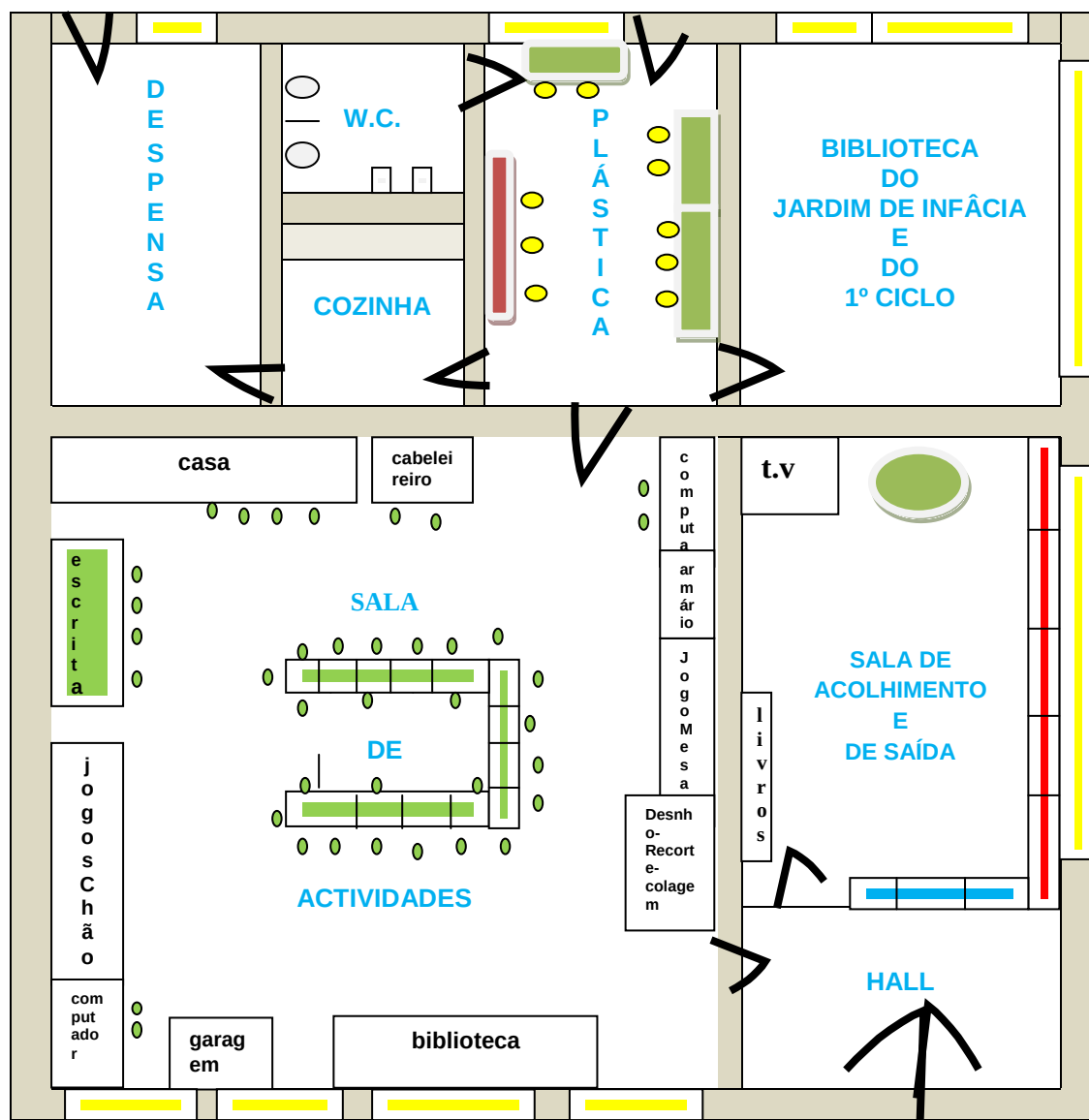
	Com o Alex	- “Booom diiiiiiaaaa, Alex” - Fazer perguntas e começa logo pelo Alex - O grupo mostra-se curioso e focam-se os olhos no Alex - A C. chama a atenção ao Alex por estar mal sentado - Empurra o Alex para se sentar.	1 1 1 1 1	5	31
Perfil de actuação do Alex	Com a educadora	- Não me responde - Olha para mim - Não pede desculpa e baixa a cabeça - Desvia o olhar - Vai levantá-los aos lugares e faz o comboio - Volta a sentar-se - Só diz “dia 2”. - Disse “terça” e aponta para o dia do mapa das presenças - Responde certo - Não diz o nome e aponta para o símbolo correspondente - Fica aborrecido - Afasta-me - Grita - Levanta os braços - Corre para a sala do acolhimento - Tapa os ouvidos - Fica sempre calado e a olhar para o baixo - Pede para ir para os jogos de mesa - Diz-me que não	4 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 2 2 1 1 1 1 1 1 1	25	40
	Com os colegas	- Responde “Bom dia” - Responde “É o Capuchinho Vermelho” e acrescenta - Não diz nada - Dá uma chapada na cara da C	1 1 1 1	4	
	Individualmente	- Entra a correr pela sala e volta a sair - Entra e senta-se - Estica as pernas e fica quase deitado no seu lugar - Olha para os lados e para o tecto - Mexe as mãos como se estivesse a lavá-las. - Chupa no dedo (polegar). - Quer ser o último e vai aos pulinhos - Fica a correr à volta da sala e a gritar - Volta para a sala das actividades e senta-se numa cadeira - Escolhe o dominó de imagens. - Pega no jogo, vai para outra mesa e fica a jogar sozinho.	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	11	
					40

2ª OBSERVAÇÃO – realizada a 16-06-2009

Observação no contexto de sala de aula – actividade orientada

Horário: 9:30h – 10:00h

Planta da sala



Observador participante: F. – educadora

Observado: Alex e o grupo

Objectivos:

- Observar e avaliar a relação e os comportamentos da educadora com o Alex e com o grupo
- Observar e avaliar a relação e os comportamentos do grupo entre si e com o Alex e a educadora
- Observar e avaliar a relação e os comportamentos do Alex com a educadora, com o grupo e individualmente

São 9h 34m e estamos a sair da sala de acolhimento para ir para a sala de actividades.

Hoje, escolhi o Alex para ser o educador. Ele fica todo contente porque sabe que tem de ser o responsável por um bom ambiente na sala. O tema deste mês é “Os seres vivos” e hoje, durante o acolhimento, falamos dos animais terrestres (domésticos e selvagens).

As crianças sentam-se mas a M.S. e o T. não se sentam e vão para a área da casa. O Alex chama-os e manda-os sentar. A M.S. senta-se mas o T. não. O Alex pega na mão do T. e manda-o sentar. O T. senta-se e o Alex procura um lugar e senta-se.

Distribuo as crianças por idades nas mesas. Nas mesas do lado da área da biblioteca, sentam-se as crianças de três anos. Nas mesas do lado da área dos jogos de mesa, sentam-se as crianças de quatro anos e nas mesas do lado da área da casa, sentam-se as crianças de cinco anos.

São 9h 40m e começo a explicar o jogo: é um jogo de rimas relacionado com o tema – os animais terrestres. Amostro um saco opaco ao grupo e digo que dentro estão cartões com imagens de animais terrestres. Cada cartão tem uma imagem de um animal terrestre e em baixo está escrito o nome do respectivo animal. Estes cartões são tirados pelas crianças de três anos. Peço a cada criança, de três anos, que escolha dois cartões e que diga em voz alta o nome dos animais. Em seguida, no grupo de quatro anos, peço a cada criança individualmente, que escolha dois cartões, que estão nas mãos das crianças de três anos, de forma a rimar. As crianças de 3 anos que têm os cartões que rimam levantam-se e entregam-nos às de 4 anos. Por fim, no grupo de cinco anos, peço a cada criança individualmente, que escolha dois cartões com as palavras que rimam de uma criança do grupo de quatro anos e constrói uma frase com essas duas palavras.

São 9h 49m e começamos o jogo. O grupo está entusiasmado mas calmo e com atenção.

As crianças de 3 anos, individualmente, retiram do saco os dois cartões e dizem o nome dos animais em voz alta. O resto do grupo começa logo a fazer rimas mesmo com outras palavras. Bato as palmas e todos se calam. Peço a cada criança do grupo de quatro anos que escolha dois cartões de forma a fazer uma rima. O G S (o mais novo do grupo) é o primeiro a escolher os cartões e tem dificuldades em fazer rimas. Peço-lhe para escolher um cartão e digo o nome do animal que ele escolheu, em voz alta. Digo para escolher outro animal em que o som final seja igual ao do animal que ele escolheu. Fica calado e diz-me que precisa de ajuda. Digo o nome do animal que ele escolheu em voz alta e de outro animal para nos dizer se rima ou não. Ele escolhe o galo e pergunto-lhe se galo (digo a última sílaba num tom de voz mais alto – “alo”) rima com cabra e responde-me que não. Pergunto-lhe se galo rima com crocodilo e responde-me que não. Depois pergunto se galo rima com cavalo e responde que sim. “Boa, G” – digo-lhe eu. O G S fica todo contente porque conseguiu fazer rimar as duas palavras. O G S fica com os dois cartões (galo/cavalo), um em cada mão. Todas as restantes crianças de quatro anos fizeram rimas.

São 9h 57m. Começam as crianças de 5 anos, individualmente, a escolher os cartões das crianças de 4 anos e a construir frases. O grupo está muito receptivo e demonstram interesse e gosto pela actividade. O Alex durante este tempo todo tem estado sempre calado mas com atenção. Começa a C a fazer a frase com as palavras. Escolhe dois cartões e faz uma frase. A B, a I e o R, são os seguintes e também fazem as frases.

São 10h 05m. Guardo o Alex para o fim para ver como os colegas estão a fazer. Fica com os últimos cartões, mas não demonstra desagrado por isso. Os cartões têm as imagens e palavras “peru/canguru”. Pega nos cartões, um em cada mão e fica alguns segundos a olhar para eles. Olha para mim. Olha para os colegas. Os colegas estão a tentar ajudar a construir frases, mas ele diz que não quer. Pergunto se precisa de ajuda mas responde que não. O grupo começa a falar e tenho que mandar calar para o Alex poder pensar. Continua a olhar para os cartões e diz-me “as duas palavras acabam com letras iguais”. “Bem visto, Alex. Por isso é que rimam. Muito bem. E agora consegues fazer a frase com peru e canguru?”. Sorri. Os colegas continuam a tentar ajudar a construir frases. O Alex levanta-se do lugar, fica em pé, levanta os dois braços com os cartões nas mãos, mostra aos colegas e diz “O peru vai na bolsa do canguru” e senta-se. O grupo começa a rir-se e começa um alvoroço de palavras terminadas em “u”. “Acabou o jogo” digo em voz alta. Dou um reforço verbal positivo ao Alex, bem como a todo o grupo.

São 10h12m. Guardamos os cartões numa caixa e fomos lavar as mãos para lanche e ir para o recreio.

Análise de dados da 2ª Observação.

Categorias	Subcategorias	Comportamentos observados	Frequências		
			Comportamentos observados	Comportamentos na subcategoria	Comportamentos na categoria
Perfil de actuação da Educadora	Com o grupo	- Estamos a sair da sala ... para ir para a sala ... - Falamos dos animais - Distribuo as crianças por idades nas mesas - Começo a explicar o jogo - Amostras um saco opaco ao grupo - Digo que dentro estão cartões com imagens de animais - Peço a cada criança - Que escolha dois cartões - Diga em voz alta o nome dos animais - Começamos o jogo - Bato as palmas - Peço-lhe para escolher um cartão - Digo o nome do animal que ele escolheu, em voz alta - Digo para escolher outro animal - Pergunto-lhe se galo rima - “Boa, G” - Tenho que mandar calar - “Acabou o jogo” digo em voz alta - Dou um reforço verbal positivo a todo o grupo - Guardamos os cartões - Fomos lavar as mãos	1 1 1 1 1 1 4 4 1 1 1 1 2 1 3 1 1 1 1 1 1 1	30	38
	Com o Alex	- Guardo o Alex para o fim - Para ver como os colegas estão a fazer - Pergunto se precisa de ajuda - Para o Alex poder pensar - Bem visto, Alex - Muito bem - E agora consegues fazer a frase com peru e canguru? - Dou um reforço verbal positivo ao Alex	1 1 1 1 1 1 1 1	8	

Perfil de actuação do grupo de crianças	Com a educadora	- As crianças sentam-se - A M.S. e o T. não se sentam - Cartões são tirados pelas crianças - Constrói uma frase - Grupo começa logo a fazer rimas - Todos se calam - Fica calado - Diz-me que precisa de ajuda - Escolhe o galo - Responde-me que não - Responde que sim. - Fica todo contente - Todas as ... crianças ... fizeram rimas - Começam a escolher os cartões - A construir frases - O grupo está muito receptivo - Demonstram interesse - Gosto pela actividade - A fazer a frase com as palavras - Escolhe dois cartões e faz uma frase - Guardamos os cartões - Fomos lavar as mãos	1 1 1 1 1 1 1 1 1 2 1 1 1 1 3 1 1 1 1 1 1 1 1	25	38
	Com os colegas	- As crianças de 3 anos levantam-se e entregam-nos às de 4 anos - O grupo está entusiasmado mas calmo - Com atenção. - As crianças de 3 anos retiram do saco os dois cartões e dizem o nome dos animais em voz alta - O resto do grupo começa logo a fazer rimas mesmo com outras palavras - O grupo começa a falar - Começa um alvoroço de palavras terminadas em “u”. - Guardamos os cartões - Fomos lavar as mãos	1 1 1 1 1 1 1 1 1	9	
	Com o Alex	- A MS senta-se mas o T não - O T senta-se - Os colegas a tentar ajudar a construir frases - O grupo começa a rir-se	1 1 2 1	4	
Perfil de actuação do Alex	Com a educadora	- Fica todo contente - Não demonstra desagrado - Olha para mim - Responde que não - Diz-me “as duas palavras acabam com letras iguais”	1 1 1 1 1	5	

	Com os colegas	- Chama-os e manda-os sentar - Pega na mão do T. e manda-o sentar - Olha para os colegas - Diz que não quer - Mostra aos colegas e diz “ O peru vai na bolsa do canguru”	1 1 1 1 1	5	17
	Individualmente	- Sabe que tem de ser o responsável por um bom ambiente na sala - Procura um lugar e senta-se - Durante este tempo todo tem estado sempre calado mas com atenção - Pega nos cartões, um em cada mão - Continua a olhar para os cartões - Levanta-se do lugar, fica em pé, levanta os dois braços com os cartões nas mãos ... e senta-se.	1 1 1 1 2 1	7	

ANEXO IV
ENTREVISTAS

1ª ENTREVISTA - à mãe do Alex – Realizada a 08/12/2008**GUIÃO DA 1ª ENTREVISTA**

TEMA: Caracterização de uma criança com perturbação de hiperactividade

OBJECTIVO GERAL: - Recolher informações sobre o Alex, a família, a escola e a problemática

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECIFICOS	TÓPICOS	OBSERVAÇÕES
A Legitimação da entrevista	• Legitimar a entrevista • Garantir confidencialidade das informações prestadas	• Os motivos da entrevista e os objectivos do trabalho • Pedido de colaboração, explicando a sua importância para o estudo em curso • Retorno dos resultados da investigação	• Entrevista semi-directa • Usar uma linguagem adequada • Ser amável e gentil • Garantir informação sobre o resultado da informação
B Caracterização do Alex e das etapas do seu desenvolvimento	• Recolher dados de anamnese	• A gravidez, o parto e o período neonatal • Alimentação • Motricidade • Linguagem • Personalidade • Controlo dos esfíncteres • Perturbações do sono • Saúde • Adaptação social e ajustamento emocional • Funcionamento afectivo-emocional • Actividades lúdicas	

C Caracterização do contexto familiar	Recolher dados do agregado familiar	Habilitações dos pais Profissões dos pais Irmãos Com quem vive Actividades recreativas Disponibilidade da família Habitação: tipo, divisões, conforto, quarto, cama Antecedentes familiares Relação da família com o meio ambiente	
D Caracterização do percurso escolar	• Recolher dados da escolaridade	• Ama • Creche • Jardim-de-infância • Adaptação • Atitudes com colegas e adultos • Dificuldades • Duvidas • Problemas • Comportamentos • Atenção • Concentração	
E Caracterização da situação actual	• Recolher dados à relativamente problemática	• Repercussões na vida familiar, escolar e social • Expectativas • Dificuldades • Relação com as educadoras, médicos, terapeutas, psicólogos...	

Nota: Adaptado de Estrela (1994:343-344)

1ª ENTREVISTA

Realizada no dia 08-12-2008, das 10 horas às 10 horas e 45 minutos, na sala durante o intervalo.

E – entrevistadora

M – entrevistada

E – Bom dia mãe. Em primeiro lugar queria agradecer o facto de aceitar esta entrevista e como já tínhamos conversado a entrevista é para um trabalho na faculdade. Depois do trabalho realizado a mãe irá saber o resultado da investigação. Todas as perguntas irão ser confidenciais. Não irá haver nomes de ninguém na entrevista e vamos evitar ao máximo os nomes. Agradeço a sua colaboração.

E – Como decorreu a gravidez do seu menino?

M – A gravidez foi normal e depois por volta dos 6 meses, descobriu o médico na ecografia, que tinha uma bolha de líquido no cérebro.

E – Uma bolha de líquido? Ficou assustada!?

M – Ah! Muito.

E – E o médico viu-a assustada, o que mandou fazer?

M – Nada. Fiquei assustada e fui ao médico de família e aí é que me mandou para o obstetra. Depois comecei a ser seguida pelo obstetra do hospital. Só no fim da gravidez é que me disseram que a bolha tinha desaparecido.

E – Ficou mais descansada?!

M – Claro. Foram 3 meses de preocupação.

E – Depois a bolha desapareceu?

M – Quando nasceu, fizeram novamente a ecografia e disseram-me que tinha um quisto, mas disseram-me para não me preocupar que ia ser absorvido.

E – Fale-nos então do seu menino. Foi um bebé desejado e planeado?

M – Desejado sim mas não planeado.

E – Preferia rapaz ou rapariga?

M – Eu não tinha preferência, desde que viesse com saúde...

E – E quando é que soube do sexo do bebé?

M – O sexo soube tarde. Aos 5 meses.

E – E o parto, como é que correu?

M – O parto foi muito demorado. Não correu muito bem. Foram muitas horas em trabalho de parto.

E – E o período a seguir ao nascimento?

M – Depois correu tudo bem. Ele era muito sossegadinho.

E – Como foi o desenvolvimento nos primeiros anos?

M – Foi normal. Comia, dormia. Era impecável. Não dava trabalho nenhum.

E – Como tem sido a sua alimentação desde que nasceu? Aderiu bem aos sólidos e a todos os produtos? Teve ou tem dificuldade em comer? Teve ou tem alergia a algum medicamento?

M – Ele queria era comer. Comia muito bem. Comeu bem os sólidos e comeu bem todos os produtos. Não tem dificuldades em comer. Tem é preguiça.

E – E a comer, come sozinho? À mesa? Utiliza os talheres correctamente?

M – Tinha-me perguntado se ele tinha alergia. Não tem alergia a nenhum alimento. Come sozinho quando gosta muito da comida. Sim, come à mesa. Às vezes é preciso mandá-lo sentar. Os talheres utiliza quando quer.

E – Lembra-se quando começou ele a gatinhar? E com que idade começou a andar?

M – A gatinhar não me lembro e a andar foi para aí com 1 ano.

E – Com que mão é que escreve?

M – Com a direita.

E – É com a direita que ele faz tudo?

M – Sim faz tudo com a direita.

E – E a marcha? O correr? O andar? O saltar? É tudo normalmente?

M – A correr é que noto que cai muito e mete um pé para dentro. Já fomos a 2 ortopedistas e disseram-me para não me preocupar porque passa com a idade. Estamos à espera.

E – Relativamente às actividades recreativas é capaz de me dizer quais são as que gosta mais de fazer nos tempos livres?

M – Gosta de ver televisão, de jogar Playstation. Gosta de ir a cinema.

E – E sabe andar de bicicleta?

M – Com rodinhas.

E – E aprendeu sozinho ou mesmo com rodinhas teve que ser com ajuda?

M – Com rodinhas e teve, a principio, ajuda do pai.

E – Lembra-se quando começou a falar?

M – Começou cedo. Não me lembro com que idade mas foi cedo.

E – Notou alguma dificuldade no desenvolvimento da linguagem até agora?

M – Não notei dificuldades nenhuma.

E – Com que idade largou as fraldas de dia e de noite?

M – De dia e de noite foi quase com 3 anos.

E – Como caracteriza a maneira de ser dele? A sua personalidade?

M – É um querido, meiguinho, mas também é teimoso e é persistente para o bem e para o mal.

E – E o sono? Como tem sido até agora? Nota que tem pesadelos ou perturbações no sono?

M – Dormiu sempre muito bem. Agora custa-lhe ir para a cama porque quer brincar, mas depois de lá estar... (abana a cabeça a dizer que sim, que dorme bem).

E – Em relações a questões de saúde tem havido algum problema? E na família há alguém com antecedentes de doenças?

M – Tirando a alergia ao pólen, não tem tido nada. Na família há diabetes por parte da avó paterna e hipertensão por parte do avô paterno.

E – Como era ou é o seu comportamento em situações novas?

M – Até se habituar custa-lhe um pouco a adaptar-se e também fica mais excitado a situações novas.

E – Como é a relação para consigo? E com o pai? E com os familiares?

M – Comigo e com o pai é ótima. Se precisar de ajuda, vem ter comigo. Para a brincadeira é com o pai. Com os familiares, dá-se bem com os primos mas com os tios e assim a família, mais adultos, parece que fica com vergonha dos tios.

E – E com quem vive?

M – Vive com os pais e com o irmão.

E – Quais as vossas habilitações e profissões?

M – Eu tenho o 12^a ano. Neste momento estou desempregada. Tenho o curso de animadora social. O pai tem o 9^a ano e é camionista.

E – Que idade tem o irmão?

M – O irmão tem oito.

E – E como é que eles se relacionam?

M – Dão-se bem. São companheiros das brincadeiras mas às vezes a brincadeira acaba mal, mas não podem passar um sem o outro

E – Têm disponibilidade para estarem juntos e fazerem actividades recreativas? Todos juntos com os pais, os quatro juntos?

M – Quase sempre ao fim de semana.

E – O que é que fazem?

M – Vamos para o Parque das Nações andar de bicicleta. Vamos ao cinema, à praia, sei lá... vamos sair.

E – Vive numa casa ou apartamento?

M – Numa casa.

E – Quantas divisões tem?

M – Tem 4 assoalhadas.

E – É confortável?

M – Sim.

E – Tem um quarto só para ele?

M – O quarto divide com o irmão porque o outro é o dos brinquedos.

E – Tem uma cama só para ele?

M – Tem uma cama só para ele.

E – Quando é que ele começou a frequentar o jardim-de-infância?

M – Ele começou com 3 anos.

E – E antes ficava com quem? Em alguma creche?

M – Ficava comigo em casa.

E – Quando foi para o jardim-de-infância, como foi a sua integração e a sua adaptação?

M – Não foi muito boa a integração e adaptação.

E – Mas não foi boa, porquê?

M – Ele não chorava mas a educadora é que dizia que era instável na sala.

E – E a relação dele com os colegas e adultos na escola?

M – Eu noto que ele agora anda melhor com os adultos mas temos que andar sempre a chamá-lo à atenção. Com os colegas, acho que ainda se isola um pouco.

E – Ele tem tido dificuldades na escola? Algum problema? E a atenção e concentração dele, como é que tem sido?

M – Dificuldades como?

E – Na aprendizagem. Tem dificuldades na aprendizagem?

M – Acho que não. O problema é falta de concentração e atenção, porque em casa é igual. Quando as coisas não lhe interessam, ele desliga.

E – Sabe quais são as áreas fortes e fracas dele?

M – As fortes acho que é a matemática. As fracas é pintar. Em casa ele não gosta muito de pintar.

E – Como tem sido o seu percurso escolar? Adapta-se às novas educadoras e aos novos colegas? Já que é o último ano que está no jardim-de-infância.

M – O percurso escolar tem sido atribulado, porque já teve muitas educadoras. Já teve para aí cinco ou seis educadoras.

E – Ele faz amizades com facilidade?

M – Ele brinca com facilidade mas não vincula a fazer amizades.

E – Em relação à autonomia. Acha-o autónomo para a sua idade?

M – Nem por isso, porque acho que ainda é dependente do adulto, principalmente da mãe.

E – Ele origina algumas divergências entre familiares, amigos, em casa, na rua...?

M – Não. Isso não.

E – Neste momento que dificuldades é que encontra mais?

M – É mais a nível de comportamento.

E – Quais as suas expectativas relativamente ao seu menino?

M – Eu espero que ele melhore o comportamento e fique mais autónomo. Não dependa tanto de nós, do adulto.

E – O que espera desta escola?

M – Que o integre e não o ponham de lado como fazem em muitos sítios.

E – mãe não a empato mais. Obrigadíssima por ter aceitado ser entrevistada e pela sua colaboração e até qualquer dia.

M – Disponha sempre. Até qualquer dia.

Análise de conteúdo dos dados da 1ª entrevista

Categorias	Sub Categorias	Unidades de registo	Frequência		
			Unidades de registo	Unidades de registo na subcategoria	Unidades de registo na categoria
Perfil da criança	Características da gravidez e do parto	- A gravidez foi normal - Por volta dos 6 meses, descobriu o médico na ecografia, que tinha uma bolha de líquido no cérebro - Depois comecei a ser seguida pelo obstetra - No fim da gravidez é que me disseram que a bolha tinha desaparecido - Quando nasceu fizeram novamente a ecografia - Disseram-me que tinha um quisto - Disseram-me para não me preocupar que ia ser absorvido - Foi um bebé desejado mas não planeado - Não tinha preferência, desde que viesse com saúde - O sexo soube tarde. Aos 5 meses - O parto foi muito demorado. Não correu muito bem. Foram muitas horas em trabalho de parto	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	11	
	Características psicológicas	- Era muito sossegadinho - Tem preguiça - Gosta de televisão, jogar Playstation, ir ao cinema - É um querido, meiguinho - É teimoso - É persistente para o bem e para o mal - O seu comportamento em situações novas, custa-lhe um pouco a adaptar-se e também fica mais excitado - Ele brinca com facilidade - Não vincula a fazer amizades - É dependente do adulto, principalmente da mãe	1 1 1 1 1 1 1 1 1		
	Etapas do desenvolvimento	- Comia e dormia - Comeu bem os sólidos - Não tem alergia a nenhum alimento - Come sozinho quando gosta muito da comida - Os talheres utiliza quando quer. - Começou a andar para aí com 1 ano - Escreve com a direita - A correr... cá muito e mete um pé para dentro - Começou a falar cedo - Largou as fraldas de dia e de noite quase com 3 anos	2 1 1 1 1 1 1 1 1 1	11	32

Dados do agregado familiar	Características do agregado familiar	- Ao fim de semana, vamos para o Parque das Nações, andar de bicicleta, ao cinema, à praia, ... vamos sair - Vivemos numa casa - Tem 4 assoalhadas - É confortável - O quarto divide com o irmão - O outro é o dos brinquedos - Tem uma cama só para ele.	1 1 1 1 1 1	7	
	Relação Família/ Criança	- Comigo e com o pai é ótima - Se precisar de ajuda, vem ter comigo - Para a brincadeira é com o pai - Dá-se bem com os primos - Com os tios e adultos, parece que fica com vergonha - Com o irmão dá-se bem. São companheiros das brincadeiras mas às vezes a brincadeira acaba mal, mas não podem passar um sem o outro	1 1 1 1 1 1	6	13
Percurso escolar	Desenvolvimento escolar	- Começou o jardim-de-infância com 3 anos - Antes ficava comigo em casa - Não foi muito boa a integração e adaptação - Ele não chorava - Era instável na sala - Anda melhor com os adultos mas temos que andar sempre a chamá-lo à atenção - Com os colegas, acho que ainda se isola um pouco - Área forte é a matemática e a fraca é pintar - Percurso escolar atribulado - Já teve muitas educadoras... cinco ou seis	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	10	
	Caracterizar a problemática	- O problema é falta de concentração e atenção - Em casa é igual - Quando as coisas não lhe interessam, ele desliga. - É mais a nível de comportamento	1 1 1 1	4	
	Expectativas	- Melhore o comportamento e fique mais autónomo. - Que o integre e não o ponham de lado como fazem em muitos sítios.	1 1	2	16

Fonte: Adaptado de Estrela (1986:261)

2ª ENTREVISTA- á mãe do Alex – Realizada a 18/06/2009**GUIÃO DA 2ª ENTREVISTA**

TEMA: avaliação de uma criança com perturbação de hiperactividade, após a intervenção realizada

OBJECTIVO GERAL:

Recolher informações para fazer avaliação do Alex, em contexto familiar, social, no final da intervenção;

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECIFICOS	TÓPICOS	OBSERVAÇÕES
A Legitimação da entrevista	• Legitimar a entrevista • Garantir confidencialidade das informações prestadas	• Os motivos da entrevista e os objectivos do trabalho • Pedido de colaboração, explicando a sua importância para o estudo em curso • Retorno dos resultados da investigação	• Entrevista semi-directa • Usar uma linguagem adequada • Ser amável e gentil • Garantir informação sobre o resultado da informação
B Avaliação do Alex em contexto familiar	• Recolher dados sobre o comportamento do Alex, em contexto familiar e social, no final da intervenção	• Relação com os pais • Relação com o irmão • Relação com outros familiares • Actividades recreativas • Disponibilidade da família • Participação em tarefas • Relação com o meio ambiente	

C Avaliação do Alex em contexto escolar	• Recolher dados sobre o comportamento do Alex, em contexto escolar, no final da intervenção.	• Jardim de Infância • Colegas • Educadora • Adultos • Comportamentos • Atenção • Progressos • Retrocessos	
D Posicionamento em relação ao diagnóstico realizado	• Recolher dados sobre o comportamento da família em relação ao diagnóstico de hiperactividade do Alex e à medicação	• Aceitação/rejeição da problemática • Expectativas a nível pessoal e de ensino/aprendizagem • Dificuldades	

Nota: Adaptado de Estrela (1994:343-344)

2ª ENTREVISTA

Realizada no dia 18-06-2009, das 12:10 h – 12:55h na sala durante a hora do almoço.

E – entrevistadora

M – entrevistada

E – Boa tarde mãe. Desde já agradeço-lhe a sua disponibilidade em me conceder esta segunda e última entrevista. Vou começar por perguntar se ainda se lembra da última entrevista que fizemos no dia 8 de Dezembro?

M – Sim! Sim!

E – O que é que acha desde Dezembro até agora do Alex a nível do seu comportamento? Houve melhoras? Houve retrocessos?

M – Bem, ele já fez muitas coisas. Já fez uma avaliação psicológica. Já fizeram um relatório técnico – pedagógico, na escola pela professora do apoio que é de educação especial. Fomos a uma consulta com o neurologista pediátrico e ele achou melhor medicá-lo com...com Rubifen. E entretanto, continua a ir às consultas de desenvolvimento com a pediatra que foi a que o seguiu desde pequenino, desde que ele nasceu. Eu acho que ele anda melhorzinho...A pediatra já me tinha dito que achava que ele tinha que ser medicado com Rubifen e entretanto, dobrou-lhe a dose. O neurologista receitou-lhe só um comprimidinho por dia, de manhã mas ela mandou dar dois, porque ele fez alguns disparates e ela achou que um já não fazia efeito, e então.... Disse para dar outro à hora do almoço, mas para não dar ao fim de semana nem nas férias.

E – Acha que tudo isto foi mesmo necessário?

M – Sim! Olhe, a nível de brincadeiras, a nível social, ele até já interage mais com as pessoas. Vamos na rua e fala com outras crianças que vê e mesmo quando está a brincar já não se enerva quando as brincadeiras não lhe correm bem. Tem andado a portar-se melhor.

E – Mas a pediatra, só recentemente fez um relatório com um diagnóstico?!

M – Sim! Pois! É que ele agora vai para a escola e então ela fez o relatório porque...porque ele vai precisar de uma ajudinha, porque ela fez um diagnóstico de hiperactividade. Ele, já anda melhor mas na escola tem de se portar ainda melhor...

E – Então acha que a medicação, a família e o jardim-de-infância têm contribuído para o tal melhoramento do seu comportamento?

M – Ah! Sim! Tem contribuído e muito. A nível do jardim-de-infância, tem andado a portar-se melhor mas tivemos muita ajuda da educadora, principalmente, isto é de si, que é a educadora dele. Tem tido muita paciência... A nível familiar, já nos habituámos mais, também, à ideia. Ao princípio, não sabíamos muito bem como é que havíamos de lidar com ele! Mas andámos a ver na internet sobre a hiperactividade e com os concelhos que nos tem dado já lidamos melhor e ajuda a portar-se melhor. É bom, você contar-me o que se passa aqui e eu conto-lhe como tem sido em casa. E a medicação também ajudou, principalmente nas actividades aqui da escola, como deve saber ...

E – Sim! Sim! Então, fale-me das suas melhoras.

M – Sim! Ele melhorou. Em casa está melhorzinho, está mais calmo! Mesmo a nível social, é o que eu estava a dizer, ele já interage com as pessoas na rua. Antigamente, mesmo com alguém conhecido, se falasse com ele, ele escondia a cara! Agora não! Mas continua meiguinho, queridinho... mas ainda um bocadinho teimoso. Agora, o pai quer tirar as rodinhas da bicicleta e ele não quer. Mas eu acho que ele não gosta muito de andar de bicicleta! E desde que começou a comer cá no refeitório, as senhoras dizem que come sozinho e com a faca e o garfo. Mas com a medicação, ao princípio ele perdeu um bocadinho o apetite, mas agora anda a comer tudo e mais alguma coisa...

E – E as suas relações com a família?

M – Como já disse, eu acho que tem estado melhor, porque lá está, nós agora também já sabemos lidar melhor com o problema dele. Temos tido ajuda para isso, não é?! E mesmo com o irmão, pronto, tem aquelas brigas de irmão, mas...é normal! Com os outros familiares, eu acho que ele também anda melhor...

E – E continua a cortar flores nos jardins?

M – Não! Não, não! Agora está mais calmo!

E – E continua a fazer actividades recreativas?

M – Ah! Sempre! Sempre que podemos... e ele gosta. Gosta muito de sair. Continua na natação com o irmão e o professor até já disse que mais um bocadinho e que vai passar para o outro lado da piscina que já é outro escalão. Ele diz que ele que tem estado a progredir.

E – Muito bem! Pelo que estou a ver, o Alex tem andado muito melhor e a mãe também. Nota-se que anda mais contente, não é verdade?

M – Ah! Claro! Portanto! Ele anda melhor e nós também andamos mais contentes, não é? E em casa e tudo. De vez em quando já quer ajudar, a tirar a loiça da máquina. Às vezes pergunta o que é que pode fazer para ajudar! Mas o que ele gosta mesmo é de pôr a mesa. Não gosta lá muito quando o mandamos arrumar a sala ou isso... de arrumações.

E – E em relação à autonomia?

M – Já se veste sozinho, prontos. Ele antigamente nunca se queria vestir... tínhamos que o ir vestir para ele sair de casa e agora já pega na sua roupinha e vai vestir. Depois fica todo contente e vem-nos mostrar que já se vestiu!

E – E no jardim-de-infância? O que conta lá em casa?

M – É assim... ele nunca gostou muito de vir para a escola. Ele nunca nos disse porquê. O ano passado havia dias que ele chegava mesmo a chorar quando íamos a sair de casa e agora já não... mas, eu acho que ele quer é andar sempre no recreio...

E – Então quer dizer que a sua relação com os colegas, com a educadora e com os adultos não tem sido boa?

M – Não, não é isso! Já não há tantos conflitos! Acho que ele está muito melhor desde que ele começou a ir ao médico e a ser acompanhado. Portanto! Eu acho que ele está muito melhor... porque, já se junta mais para brincar na escola e até já fala em casa dos colegas, que ele antes não falava! E também já quer levar amigos lá a casa e tudo... Está mais sociável, não acha?

E – Sim... Se acha que está mais calmo, conte-me como tem sido a nível de aprendizagens?

M – Ele agora já nos conta o que aprende aqui e quando estou a ajudar o irmão nos trabalhos de casa ele também quer aprender e, às vezes fica sentado ao nosso lado a ver. A educadora, você, também diz que ele está com mais atenção e que acaba os trabalhos que lhe manda fazer. Mas ele está assim, principalmente desde que está a tomar o Rubifen... Acho que ele anda mais atento e faz melhor os trabalhos e tudo...

E – Estou a ver que neste percurso tem havido progressos. No entanto, tem sido também um bocadinho difícil, para os pais! Como é que têm encarado esta situação?

M – Agora já aceitamos melhor! Não é que tivéssemos aceitado mal! Só que não sabíamos muito bem o que é que tinha acontecido, porque ele sempre foi muito calmo em bebé e depois aconteceu esta reviravolta e nós ficámos assim um bocado apreensivos... O que é que se estava a passar com ele? E... e não sabíamos bem o que é que havíamos de fazer e como é que havíamos de lidar... Agora, desde que foi diagnosticada a hiperactividade, também temos procurado e têm-nos dado informações e nós agora, mesmo em casa e tudo, já temos mais calma para lidar com as situações, já vamos sabendo como é que havemos de fazer! Era como se andássemos no escuro e agora víssemos uma luz.

E – E têm recebido algum apoio de especialistas, clínicos, docentes...?

M – Sim! É assim! Por parte dos clínicos, desde que começámos a ser seguidos agora em Janeiro, sempre nos informaram. Pronto, deram-nos informação sobre o que é que era, o que é que havíamos de fazer e por parte dos docentes também! Ele tem sido bem acompanhado e têm tido todos muitos paciência...

E – Na sua opinião, quais são as expectativas que têm para o Alex?

M – Eu acho que vai melhorando com o tempo! E acho que, agora com a medicação, com a entrada na escola e com a idade a passar... que as coisas vão ficar bem.

E – O que espera da escola quando entrar, em Setembro, para o primeiro ciclo?

M – Eu acho que vai correr tudo bem, porque aqui já o conhecem e nós também já estamos a lidar melhor com a situação, já sabemos o que é que temos que fazer para o ajudar e eu estou com esperança que corra tudo bem. Estou optimista!

OBRIGADA POR TER ACEITE SER ENTREVISTADA E PELA SUA COLABORAÇÃO.

		dia, de manhã mas ela mandou dar dois, ela achou que um já não fazia efeito. Disse para dar outro à hora do almoço, mas para não dar ao fim de semana nem nas férias - Ele agora vai para a escola e então ela fez o relatório com um diagnóstico de hiperactividade 1 - A medicação tem contribuído e muito 1 - Já nos habituámos mais, também, à ideia 1 - Ao princípio, não sabíamos muito bem como é que havíamos de lidar com ele 2 - Andámos a ver na internet sobre a hiperactividade 2 - Com os concelhos que nos têm dado já lidamos melhor e ajuda a portar-se melhor 2 - É bom, você contar-me o que se passa aqui e eu conto-lhe como tem sido em casa 1 - A medicação também ajudou, principalmente nas actividades aqui da escola 1 - Com a medicação, ao princípio ele perdeu um bocadinho o apetite, mas agora anda a comer tudo 1 - Temos tido ajuda 2 - Está muito melhor desde que ele começou a ir ao médico e a ser acompanhado 1 - Ele está assim, desde que está a tomar o Rubifen 2 - Agora já aceitamos melhor 1 - Não sabíamos muito bem o que é que tinha acontecido 1 - Ficámos assim um bocado apreensivos 1 - O que é que se estava a passar com ele? 1 - Não sabíamos bem o que é que havíamos de fazer 1 - Já temos mais calma para lidar com as situações 2 - Já vamos sabendo como é que havemos de fazer 2 - Era como se andássemos no escuro e agora víssemos uma luz. 1 - Apoio por parte dos clínicos que em Janeiro, sempre nos informaram e dos docentes também 1 - Ele tem sido bem acompanhado e têm tido todos muita paciência 1		33	63
Avaliação no contexto escolar	Evolução a nível social/comportamental	- Já anda melhor 3 - No jardim-de-infância, tem andado a portar-se melhor 1 - Começou a comer cá no refeitório 1 - Come sozinho 1 - Com a faca e o garfo. 1 - Eu acho que ele quer é andar sempre no recreio... 1 - Já não há tantos conflitos 1 - Já se junta mais para brincar na escola 1		10	
	Evolução a nível académico	- Tivemos muita ajuda da educadora 1 - Está com mais atenção 1 - Acaba os trabalhos que lhe manda fazer 1 - Anda mais atento 1 - Faz melhor os trabalhos e tudo... 1		5	

	Expectativas	- Eu acho que vai melhorando com o tempo	1		
		- Acho que, agora com a medicação, com a entrada na escola e com a idade a passar ...que as coisas vão ficar bem	1		
		- Eu acho que vai correr tudo bem, porque aqui já o conhecem	1		
		- Eu estou com esperança que corra tudo bem. Estou otimista!	1		
			4		19

Fonte: Adaptado de Estrela (1986:261)

ANEXO V
SOCIOMETRIA

TESTE SOCIOMÉTRICO

1. Quem gostarias que ficasse sentado no tapete, ao pé de ti, na hora do acolhimento, na "sala dos sonhos" ?
Diz outro colega?

E ainda outro?

E quem não gostarias?

2. Para fazeres um jogo de mesa, quem escolherias para fazê-lo contigo?
Diz outro colega?

E ainda outro?

E quem não escolherias?

3. Quem gostarias de escolher para brincar/jogar contigo, no recreio?
Diz outro colega?

E ainda outro?

E quem não escolherias?

Nome:

Idade:

Fonte: Adaptado de Estrela (1994:370)

N=	24																									Nº de	Nº de
• =	11	M.S.	R.V.	B.C.	R.F.	B.H.	F.A.	I.F.	R.A.	A.P.	I.R.	C.	R.P.	M.L.	F.M.	T.	F.P.	G.S.	J.	R.L.	G.C.	F.C.	R.S.	B.S.	A.F.	escolhas	indivíduos
Δ =	13																								☺		escolhidos
S.	M.S		222			111		033								300										9	4
	R.V									030		001			300				023	102	210					9	6
	B.C							223	002	001	100									330		010				9	6
f	R.F		002	020				100	233			001										310				9	6
e	B.H	020	030	301							200	100							003	002					010	9	8
m	F.A		021						233									100	302				010			9	5
i	I.F.	020								012	100		030			300						201			003	9	7
n	R.A		002	300	020							100	030		010				001		003		200			9	9
i	A.P				320			002										030	003	200	100	011				9	7
n	I.R.		201		030							102	010	020	003				300							9	7
o	C.		130	003		002		020					001						200		310					9	7
S.	R.P.				300			032							223		010						101			9	5
	M.L		103								331	202				010							020			9	5
	F.M				102			323									211		030							9	4
	T.				212		003	130							321											9	4
m	F.P				003	002				200		020			110	300		001			030					9	8
a	G.S		002						300		001	203			020					100			030		010	9	8
s	J.																300				232	111	020		003	9	5
c	R.L									200	031	003							100		300		012	020		9	7
u	G.C			300	020										030			003	111	202						9	6
l	F.C										030	023			300				201				112			9	5
i	R.S		020					002			001	003							300		230	100			010	9	8
n	B.S				030						222				303				111							9	4
o	A.F		100				010								001		030		003	200	002	020	300			9	9
Totais por crédito		020	557	312	463	113	011	466	323	222	545	528	031	010	665	310	231	112	849	724	653	352	443	020	032		
Totais combinados		2	17	6	13	5	2	16	8	6	14	15	4	1	17	4	6	4	21	13	14	10	11	2	5	216	
Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido		2	11	5	9	3	2	9	4	5	9	11	4	1	11	4	4	4	14	8	9	7	7	2	5		

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A HIPERACTIVIDADE NO JARDIM DE INFÂNCIA

1ª - MATRIZ SOCIOMÉTRICA – ESCOLHAS – DEZEMBRO DE 2008

DEZEMBRO 2008

SEXO FEMININO

SEXO MASCULINO

GÊNERO FEMININO													GÊNERO MASCULINO													Nº de escolhas	Nº de indivíduos escolhidos	
N=	24	M.S.	R.V.	B.C.	R.F.	B.H.	F.A.	I.F.	R.A.	A.P.	I.R.	C.	R.P.	M.L.	F.M.	T.	F.P.	G.S.	J.	R.L.	G.C.	F.C.	R.S.	B.S.	A.F.			
• = Δ=	11 13																								☺			
S.	M.S		222			111		033							300	300				023	102	210					9	4
	R.V								030	001	100	001			300					023	102	210					9	6
	B.C							223	002	001	100	001									330		010				9	6
f	R.F		002	020				100	233			001										310					9	6
e	B.H	020	030	301							200	100							003	002					010	9	8	
m	F.A		021						233									100	302				010			9	5	
i	I.F.	020									012	100			030							201			003	9	7	
n	R.A		002	300	020							100	030		010				001		003		200			9	9	
i	A.P				320			002										030	003	200	100	011				9	7	
n	I.R.		201		030							102	010	020	003				300							9	7	
o	C.		130	003		002		020					001						200		310					9	7	
S.	R.P.				300			032							223		010						101			9	5	
	M.L		103								331	202				010							020			9	5	
	F.M				102			323									211		030							9	4	
	T.				212		003	130							321											9	4	
m	F.P				003	002				200		020			110	300		001			030					9	8	
a	G.S		002						300		001	203			020						100		030		010	9	8	
s	J.																300				232	111	020		003	9	5	
c	R.L									200	031	003								100		300		012	020		9	7
u	G.C			300	020										030			003		111		202				9	6	
l	F.C										030	023			300					201				112		9	5	
i	R.S		020					002			001	003							300		230	100			010	9	8	
n	B.S				030						222				303				111							9	4	
o	A.F		100				010								001		030		003	200	002	020	300			9	9	
Totais por crédito		020	557	312	463	113	011	466	323	222	545	528	031	010	665	310	231	112	849	724	653	352	443	020	032			
Totais combinados		2	17	6	13	5	2	16	8	6	14	15	4	1	17	4	6	4	21	13	14	10	11	2	5	216		
Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido		2	11	5	9	3	2	9	4	5	9	11	4	1	11	4	4	4	14	8	9	7	7	2	5			

LEGENDA

Escolhas recíprocas = 19

Escolhas <<totalmente recíprocas>> criança que escolhe e é escolhida por outra criança em cada um dos 3 critérios = 1

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A HIPERACTIVIDADE NO JARDIM DE INFÂNCIA

1ª MATRIZ SOCIOMÉTRICA – REJEIÇÕES - DEZEMBRO DE 2008

DEZEMBRO 2008

SEXO FEMININO

SEXO MASCULINO

Série Fêmeas												Série Machos												Nº de rejeições	Nº de indivíduos rejeitados			
N=	24	M.S.	R.V.	B.C.	R.F.	B.H.	F.A.	I.F.	R.A.	A.P.	I.R.	C.	R.P.	M.L.	F.M.	T.	F.P.	G.S.	J.	R.L.	G.C.	F.C.	R.S.			B.S.	A.F.	
• = Δ=	11 13																										☹	
S.	M.S														010	001	100									3	3	
	R.V															111										3	1	
	B.C															111										3	1	
f	R.F									010						101										3	2	
e	B.H																				010			001	100	3	3	
m	F.A											001											100		010	3	3	
i	I.F.														010	001									100	3	3	
n	R.A					010					100	001														3	3	
i	A.P																									111	3	1
n	I.R.																									111	3	1
o	C.			010									100			001										3	3	
S.	R.P.												100										001	100	010	3	3	
	M.L							010						100	001											3	3	
	F.M.									110					001											3	2	
	T.					100										001						011				3	2	
m	F.P					110																			001	3	2	
a	G.S				110																					3	2	
s	J.									111																3	1	
c	R.L																								111	3	1	
u	G.C		010																							100	3	3
l	F.C																									111	3	1
i	R.S																										3	3
n	B.S									001											010			100			3	3
o	A.F					010					001	100															3	3
Totais por crédito		000	010	010	110	230	000	010	000	232	101	102	200	000	120	329	101	000	001	041	000	001	200	101	765			
Totais combinados		0	1	1	2	5	0	1	0	7	2	3	2	0	3	14	2	0	1	5	0	1	2	2	18	72		
Nº de indivíduos por quem cada um é rejeitado		0	1	1	1	4	0	1	0	4	2	3	2	0	3	9	2	0	1	4	0	1	2	2	10			

LEGENDA

↔ Rejeições recíprocas = 2

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A HIPERACTIVIDADE NO JARDIM DE INFÂNCIA

1ª MATRIZ SOCIOMÉTRICA ESCOLHAS- JUNHO DE 2009

JUNHO 2009

SEXO FEMININO

SEXO MASCULINO

GÊRO FEMININO													GÊRO MASCULINO													Nº de Escolhas	Nº de indivíduos escolhidos
N=	24	M.S.	R.V.	B.C.	R.F.	B.H.	F.A.	I.F.	R.A.	A.P.	I.R.	C.	R.P.	M.L.	F.M.	T.	F.P.	G.S.	J.	R.L.	G.C.	F.C.	R.S.	B.S.	A.F.		
• =	11																										
Δ=	13																										
S.	M.S		112			020			030		203	001	300													9	6
	R.V				030					300	023	102				211										9	5
	B.C	010	200				300	003	030	100	020			002							001					9	9
f	R.F					020	300		030				002	001		003			100		200		010			9	9
e	B.H				003			300			200			010	001	002					020	100		030		9	9
m	F.A			003	100				200			020						001			030	002	300		010	9	9
i	I.F.	001	100		030		200		300		010	020							003				002			9	9
n	R.A	030		012			003	100			300	201		020												9	7
i	A.P		010	030	001	003					100			020			002		300					200		9	9
n	I.R.		300	010	003	200			100	002				030				001			020					9	9
o	C.		300	030							110		002			001		003	200				020			9	8
S.	R.P.				300		030							020		210	100		002		003			001		9	8
	M.L							233			122												311			9	3
	F.M.	300						101			200								022	010			033			9	6
	T.				002		020	300		001			200					100				010	030		003	9	9
m	F.P				103		200	002			001			030	320					010						9	7
a	G.S			001			003	002							010		020		200	030			100	300		9	9
s	J.							010										020		303	202		101		030	9	6
c	R.L	200			030		020				100		300						001		002		013			9	8
u	G.C												003		110			030	322	001		200				9	6
l	F.C																		201		010		132	303	020	9	5
i	R.S										200				030		320	100	003		002			001	010	9	8
n	B.S				303									030			020		101		012		200			9	6
o	A.F		001												020	032		003	100		200		300	010		9	8
Totais por crédito		221	522	043	436	121	432	525	330	202	954	223	303	072	251	235	231	224	828	132	356	211	776	323	041		
Totais combinados		5	9	7	13	4	9	12	6	4	18	7	6	9	8	10	6	8	18	6	14	4	20	8	5	216	
Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido		5	7	6	11	4	9	9	6	4	13	5	6	9	6	6	5	8	13	5	12	4	13	7	5		

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A HIPERACTIVIDADE NO JARDIM DE INFÂNCIA

1ª MATRIZ SOCIOMÉTRICA ESCOLHAS- JUNHO DE 2009

JUNHO DE 2009

SEXO FEMININO

SEXO MASCULINO

SEXO FEMININO													SEXO MASCULINO													Nº de Escolhas	Nº de indivíduos escolhidos	
N=	24	M.S.	R.V.	B.C.	R.F.	B.H.	F.A.	I.F.	R.A.	A.P.	I.R.	C.	R.P.	M.L.	F.M.	T.	F.P.	G.S.	J.	R.L.	G.C.	F.C.	R.S.	B.S.	A.F.			
• = Δ=	11 13																											
S.	M.S		112			020			030		203	001	300													9	6	
	R.V				030					300	023	102				211										9	5	
	B.C	010	200					300	003	030	100	020		002							001					9	9	
f	R.F					020		300		030			002	001		003			100		200		010			9	9	
e	B.H								300			200		010	001	002					020	100		030		9	9	
m	F.A									200		020						001			030	002	300		010	9	9	
i	I.F.	001	100			030		200		300		010	020						003				002			9	9	
n	R.A	030						003		100		300	201	020												9	7	
i	A.P		010		030	001	003				100			020			002		300					200		9	9	
n	I.R.		300		010	003	200			100	002							001			020					9	9	
o	C.		300		030						110		002			001		003	200			020				9	8	
S.	R.P.				300		030						020			210	100		002		003			001		9	8	
	M.L										122												311			9	3	
	F.M.	300									101	200							022	010			033			9	6	
	T.				002		020	300		001			200					100				010	030		003	9	9	
m	F.P				103		200	002			001			030	320					010						9	7	
a	G.S														010		020			200	030		100	300		9	9	
s	J.										010							020			303	202		101	030	9	6	
c	R.L	200			030		020				100		300							001		002		013		9	8	
u	G.C												003		110			030		322	001		200			9	6	
l	F.C																			201		010				9	5	
i	R.S										200				030		320		100	003		002			001	010	9	8
n	B.S				303									030			020			101		012		200		9	6	
o	A.F		001												020	032		003	100		200		300	010		9	8	
Totais por crédito		221	522	043	436	121	432	525	330	202	954	223	303	072	251	235	231	224	828	132	356	211	776	323	041			
Totais combinados		5	9	7	13	4	9	12	6	4	18	7	6	9	8	10	6	8	18	6	14	4	20	8	5	216		
Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido		5	7	6	11	4	9	9	6	4	13	5	6	9	6	6	5	8	13	5	12	4	13	7	5			

LEGENDA



Escolhas recíprocas = 32

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A HIPERACTIVIDADE NO JARDIM DE INFÂNCIA

1ª MATRIZ SOCIOMÉTRICA – REJEIÇÕES – JUNHO DE 2009

JUNHO DE 2009		SEXO FEMININO													SEXO MASCULINO										Nº de rejeições	Nº de indivíduos rejeitados	
N=	24	M.S.	R.V.	B.C.	R.F.	B.H.	F.A.	I.F.	R.A.	A.P.	I.R.	C.	R.P.	M.L.	F.M.	T.	F.P.	G.S.	J.	R.L.	G.C.	F.C.	R.S.	B.S.			A.F.
• =	11																										
Δ =	13																								☹		
S.	M.S					100							010			001										3	3
	R.V												001		010					100						3	3
	B.C					010										100									001	3	3
f	R.F	001																		100					010	3	3
e	B.H		100										001													3	3
m	F.A															010						101				3	2
i	I.F.					001										010		100								3	3
n	R.A		010			001										100										3	3
i	A.P															010										3	2
n	I.R.																									3	1
o	C.					001							010				100									3	3
S.	R.P.																								111	3	1
	M.L	001																				100			010	3	3
	F.M.																								111	3	1
	T.											100							010	001						3	3
m	F.P												001	010						100						3	3
a	G.S			010		001										100										3	3
s	J.	100				001					010															3	3
c	R.L					010		100	001																	3	3
u	G.C		110					001																		3	2
l	F.C			100	001								010													3	3
i	R.S	001						100														010				3	3
n	B.S									010						100						001				3	3
o	A.F	001				010							100													3	3
Totais por crédito		104	220	110	001	135	000	201	011	020	110	102	243	000	010	531	000	100	010	301	000	212	000	000	243		
Totais combinados		5	4	2	1	9	0	3	2	2	2	3	9	0	1	9	0	1	1	4	0	5	0	0	9	72	
Nº de indivíduos por quem cada um é rejeitado		5	3	2	1	9	0	3	2	2	2	2	7	0	1	9	0	1	1	4	0	4	0	0	5		

LEGENDA

Rejeições recíprocas = 3

ANEXO VI

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Ficha de avaliação diagnóstica das competências do Alex – Setembro de 2008

Áreas/Aspectos Observados	
Área de Formação Pessoal e Social	
Saber o seu nome completo e a sua morada	SIM
Executar tarefas e actividades de forma autónoma	E.A.
Interiorizar valores e regras sociais.	NÃO
Viver em grupo, cooperar e partilhar	NÃO

Domínio das Expressões	
Expressão Plástica	
Representa a fig. humana com cabeça, tronco e membros	NÃO
Desenha com alguns detalhes	NÃO
Revela alguma estruturação espacial no desenho realizado	E.A.
Expressão Motora	
Segura o lápis em pinça	NÃO
Anda, corre e salta com segurança	E.A.
Expressão Musical	
Identificar sons	SIM
Reproduzir batimentos	NÃO
Expressão Dramática	
Dramatizar histórias	NÃO
Realizar o jogo simbólico	NÃO

Domínio da Matemática	
Identifica as cores solicitadas	SIM
Ter noções (espaciais, temporais, topológicas, medida, quantidade, capacidade, tamanho, forma e numérica)	E.A.
Associar número à quantidade	E.A.
Reconhecer numerais	E.A.
Fazer contagens	SIM
Classificar, seriar, ordenar e agrupar objectos segundo uma ou mais qualidades	E.A.
Estabelecer relações de grandeza entre objectos	SIM
Fazer composições com figuras geométricas.	NÃO
Diferenciar números e letras.	E.A.
Utiliza a tesoura	NÃO

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Tem uma linguagem perceptível	E.A.
Participa numa conversa com pares e adultos	NÃO
Relacionar linguagem oral com linguagem escrita.	NÃO
Ser capaz de tentativas de escrita.	NÃO
Ser capaz de ouvir, recontar e inventar histórias.	NÃO
Escreve o seu nome	NÃO

Área do Conhecimento do Mundo	
Conhecer as normas e modos de comportamento da vida social e do jardim-de-infância	E.A.
Estabelecer com os outros, relações de comunicação e integração (participação, colaboração, ajuda, cooperação)	E.A.
Manifestar curiosidade, desejo de aprender e de saber.	SIM
Manifestar gosto pela experimentação e pesquisa	SIM
Reconhecer a importância do ambiente e a necessidade de preservá-lo.	E.A.

Legenda:

E.A. – Em Aquisição

Ficha de avaliação diagnóstica das competências do Alex – Setembro de 2008 – em percentagens

	Área de Formação Pessoal e Social	Domínio das Expressões	Domínio da Matemática	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Área do Conhecimento do Mundo
SIM	15,40%		30,00%	0%	40,00%
E.A.	23,00%		50,00%	16,67%	60,00%
NÃO	61,60%		20,00%	83,33%	0%

Fichas de avaliação diagnóstica das competências do grupo – Setembro de 2008

AREA DE FORMAÇÃO SOCIAL E PESSOAL			
	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
ADQUIRIDO	18,90%	36,8%	43,00%
EM AQUISIÇÃO	16,40%	27,30%	31,60%
NÃO ADQUIRIDO	64,70%	35,90%	25,40%

AREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO			
	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
ADQUIRIDO	36,00%	47,70%	60,60%
EM AQUISIÇÃO	41,10%	30,10%	24,20%
NÃO ADQUIRIDO	22,90%	22,20%	15,20%

AREA DA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DOMINIO DAS EXPRESSÕES			
	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
ADQUIRIDO	20,30%	24,50%	50,60%
EM AQUISIÇÃO	18,00%	47,40%	32,80%
NÃO ADQUIRIDO	61,70%	28,10%	16,60%

AREA DA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DOMINIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA			
	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
ADQUIRIDO	62,20%	74,80%	78,10%
EM AQUISIÇÃO	22,40%	23,00%	19,40%
NÃO ADQUIRIDO	15,40%	3,20%	2,00%

AREA DA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DOMINIO DA MATEMÁTICA			
	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
ADQUIRIDO	66,00%	80,10%	81,10%
EM AQUISIÇÃO	17,30%	18,70%	16,90%
NÃO ADQUIRIDO	16,70%	1,20%	2,00%

ANEXO VII
COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS

Avaliação das competências adquiridas do Alex - Junho de 2009

Áreas/Aspectos Observados	
Área de Formação Pessoal e Social	
Saber o seu nome completo e a sua morada	SIM
Executar tarefas e actividades de forma autónoma	SIM
Interiorizar valores e regras sociais.	SIM
Viver em grupo, cooperar e partilhar	SIM

Domínio das Expressões	
Expressão Plástica	
Representa a fig. humana com cabeça, tronco e membros	SIM
Desenha com alguns detalhes	SIM
Revela alguma estruturação espacial no desenho realizado	SIM
Expressão Motora	
Segura o lápis em pinça	NÃO
Anda, corre e salta com segurança	SIM
Expressão Musical	
Identificar sons	SIM
Reproduzir batimentos	SIM
Expressão Dramática	
Dramatizar histórias	E.A.
Realizar o jogo simbólico	E.A.

Domínio da Matemática	
Identifica as cores solicitadas	SIM
Ter noções (espaciais, temporais, topológicas, medida, quantidade, capacidade, tamanho, forma e numérica)	SIM
Associar número à quantidade	SIM
Reconhecer numerais	SIM
Fazer contagens	SIM
Classificar, seriar, ordenar e agrupar objectos segundo uma ou mais qualidades	SIM
Estabelecer relações de grandeza entre objectos	SIM
Fazer composições com figuras geométricas.	SIM
Diferenciar números e letras.	SIM
Utiliza a tesoura	SIM

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Tem uma linguagem perceptível	SIM.
Participa numa conversa com pares e adultos	SIM.
Relacionar linguagem oral com linguagem escrita.	SIM
Ser capaz de tentativas de escrita.	SIM
Ser capaz de ouvir, recontar e inventar histórias.	SIM.
Escreve o seu nome	SIM

Área do Conhecimento do Mundo	
Conhecer as normas e modos de comportamento da vida social e do jardim-de-infância	SIM
Estabelecer com os outros, relações de comunicação e integração (participação, colaboração, ajuda, cooperação)	SIM
Manifestar curiosidade, desejo de aprender e de saber.	SIM
Manifestar gosto pela experimentação e pesquisa	SIM
Reconhecer a importância do ambiente e a necessidade de preservá-lo.	SIM

Legenda:

E.A. – Em Aquisição

Avaliação das competências adquiridas do Alex - Junho de 2009 – em percentagens

	Área de Formação Pessoal e Social	Domínio das Expressões	Domínio da Matemática	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Área do Conhecimento do Mundo
SIM	77,00%		100%	100%	100%
E.A.	15,30%		0%	0%	0%
NÃO	7,70%		0%	0%	0%

Avaliação das competências adquiridas do grupo - Junho de 2009

AREA DE FORMAÇÃO SOCIAL E PESSOAL			
	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
ADQUIRIDO	89,70%	80,00%	80,00%
EM AQUISIÇÃO	7,70%	16,70%	16,70%
NÃO ADQUIRIDO	2,60%	3,30%	3,30%

AREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO			
	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
ADQUIRIDO	97,40%	81,70%	81,70%
EM AQUISIÇÃO	2,60%	13,30%	13,30%
NÃO ADQUIRIDO	0%	5,00%	5,00%

AREA DA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DOMINIO DAS EXPRESSÕES			
	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
ADQUIRIDO	87,20%	50,00%	71,70%
EM AQUISIÇÃO	12,80%	38,30%	26,70%
NÃO ADQUIRIDO	0%	11,70%	1,60%

AREA DA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DOMINIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA			
	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
ADQUIRIDO	94,90%	83,30%	81,70%
EM AQUISIÇÃO	5,10%	16,70%	16,70%
NÃO ADQUIRIDO	0%	0%	1,60%

AREA DA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DOMINIO DA MATEMÁTICA			
	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
ADQUIRIDO	84,60%	100%	95,00%
EM AQUISIÇÃO	7,70%	0%	5,00%
NÃO ADQUIRIDO	7,70%	0%	0%

